HAL
open science

Je sais... et je sais que je sais. Développer la prise de conscience de procédures et élaborer des stratégies efficientes transférables en classe

Marion Arquembourg

To cite this version:

Marion Arquembourg. Je sais... et je sais que je sais. Développer la prise de conscience de procédures et élaborer des stratégies efficientes transférables en classe. Education. 2013. dumas-01015962

HAL Id: dumas-01015962

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015962

Submitted on 27 Jun 2014

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2012/2013

Je sais …

… et je sais que je sais

Développer la prise de conscience de procédures et élaborer des stratégies efficientes transférables en classe

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : FELIERS Claire

DISCIPLINE DE RECHERCHE : La métacognition en production d'écrit

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : ARQUEMBOURG Marion

OPTION : E

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1
1. Mise en place de l'expérimentation 3
1.1. Présentation du cadre de l'étude 3
1.1.1. Le cadre général 3
1.1.2. Présentation individuelle des élèves 4
1.2. Définition du concept de « métacognition » 8
1.3. Hypothèses de travail sur le développement des habiletés métacognitives 9
1.4. Présentation du cadre de fonctionnement des remédiations 11
2. L'évolution de mon questionnement sur la métacognition 14
2.1. Déroulement d'une séquence 14
2.2. L'apparition de doutes 14
2.3. Un atelier d'analyse réflexive de pratique 15
2.3.1. Récit d'une séance illustrant mon questionnement 15
2.3.2. Pistes de résolution de mon problème 18
2.4. Où Vygotski m'a permis de comprendre 19
2.4.1. Critique de différents modèles d'enseignement 19
2.4.2. Le rôle de l'imitation selon Vygotski 21
2.5. L'intégration des concepts découverts dans ma démarche 23
3. Qu'est-ce que ces démarches de travail ont apporté aux élèves ? 25
3.1. Du point de vue cognitif 25
3.1.1. Développer l'attention 25
3.1.2. Développer les fonctions exécutives 25
3.1.3. Améliorer le langage 25
3.1.4. Améliorer la mémorisation 27
3.2. Du point de vue conatif 28
3.2.1. Développer l'estime de soi, changer de regard sur l'erreur 28
3.2.2. Déclencher l'implication des élèves dans leur apprentissage 29
3.3. Du point de vue social 29
3.3.1. Favoriser le conflit socio-cognitif 30
3.3.2. Favoriser la coopération 30
CONCLUSION 32
BIBLIOGRAPHIE 34
ANNEXES 35

INTRODUCTION

A l'issue de ma formation initiale à l'IUFM, j'ai participé au mouvement en espérant obtenir un poste ordinaire, si possible dans une zone « tranquille ». J'ai attendu la troisième phase du mouvement pour finalement découvrir que mon premier poste serait intitulé « Regroupement Adaptation (Option E) », et serait situé dans la circonscription de Tourcoing Ouest, sur un secteur en dispositif « ECLAIR ».

Passé la surprise, j'ai alors été envahie par une grande vague d'angoisse : « Comment, moi qui débute, vais-je aider des enfants en grande difficulté scolaire ? », « Quelle crédibilité vais-je avoir auprès d'enseignants chevronnés ? Et auprès des parents ? »… Fort heureusement, j'ai été accueillie par une équipe de RASED extrêmement bienveillante et très soutenante. J'ai donc fait mes premiers pas dans le « monde » de l'ASH malgré moi, mais progressivement, j'ai découvert tout l'intérêt que recouvraient les missions du maître E, j'y ai pris goût, à tel point que j'occupe aujourd'hui volontairement mon poste pour la quatrième année consécutive.

Lors de mon inspection T2, nous avons évoqué avec mon inspecteur la possibilité de postuler à la formation menant au CAPA-SH – option E. Lors de cet entretien, j'ai émis l'idée de développer une réflexion autour de la compréhension, domaine qui me posait alors le plus de problèmes dans ma pratique auprès des élèves. Mon inspecteur m'a alors encouragée à m'engager dans cette voie. En attendant le début de la formation, j'ai commencé mes recherches sur les aspects purement cognitifs de la compréhension ; j'ai notamment tenté de mettre en œuvre dans mes séances de remédiation le découpage des processus de lecture décrits par Jocelyne GIASSON dans son ouvrage « La compréhension en lecture »[1]. Les résultats auprès des élèves ne m'ont pas paru très concluants. J'ai alors pris conscience qu'il fallait aller plus loin. Une collègue de réseau, maîtresse E, m'a fait découvrir le rôle très important des interactions sociales dans la remédiation. Cela m'a permis de développer certains gestes professionnels très intéressants que je n'avais jusque là pas envisagés. J'ai ensuite élargi ma réflexion au domaine du conatif, notamment au travers de lectures d'ouvrages de Serge BOIMARE[2] ou de Philippe CORMIER[3]. Ces auteurs m'ont permis de voir sous un jour totalement nouveau, à la fois mon métier et les élèves en grande difficulté scolaire avec qui je travaillais depuis trois ans. En entrant en formation, j'ai enfin découvert l'ouvrage qui marquerait un tournant dans ma réflexion et

---

[1] GIASSON J., (1990). *La compréhension en lecture*, De Boeck, collection Pratiques pédagogiques
[2] BOIMARE S., (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre* et (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod
[3] CORMIER P., (sous la direction de), (2010). *Elèves en difficulté, le livre-je des aides spécialisées à l'école,* L'Harmattan

dans ma pratique professionnelle : il s'agit de « Métacognition et Médiation »[4], d'Anne-Marie Doly. Cette auteure explique que la métacognition serait une médiation pédagogique capable de permettre à l'élève d'accéder dans le même temps à une culture et à une pensée réflexive, le préparant de fait à la citoyenneté. Dans cet outil, les aspects cognitifs, sociaux et conatifs de l'apprentissage sont liés et ils impliquent ce que tout maître E cherche à faire émerger : la possibilité du transfert.

Les cours de M. Gaillard à l'IUFM m'ont également permis de découvrir l'explicitation comme un outil précieux d'aide à la prise de conscience des actes et des procédures. Le Bulletin Officiel[5] encadrant le CAPA-SH, indique d'ailleurs que l'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique « met en place pour ces élèves 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 ». L'ensemble de ces éléments m'a fait apparaître la métacognition comme un outil très prometteur, outil que j'ai donc souhaité éprouver cette année en l'intégrant à mes gestes professionnels.

En quoi le développement de connaissances et d'habiletés métacognitives peut-il aider un élève en difficulté ? Tel est l'objet de ma réflexion dans ce mémoire. La métacognition peut se définir de façon très rapide comme étant la capacité à **savoir, savoir que l'on sait et savoir comment l'on sait**.

Dans l'état actuel de mes connaissances, j'émets l'hypothèse que le développement de compétences métacognitives est un facteur déterminant de la réussite scolaire. J'essaierai d'apporter un éclairage sur cette problématique en expliquant, dans un premier temps, comment j'ai mis en place des hypothèses de travail visant au développement d'habiletés métacognitives. Ensuite, j'exposerai l'obstacle conceptuel qui s'est présenté au cours de mon étude, concernant le rôle de l'imitation. Enfin, je détaillerai ce que ces démarches de travail ont apporté aux élèves en difficulté, en termes cognitif, social et conatif ; et partant du principe que le transfert d'une connaissance (autrement dit, l'indépendance à l'égard du contexte) signe l'acquisition de celle-ci, j'évoquerai la transférabilité des connaissances acquises en groupe de remédiation, au sein de la classe.

[4] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, 104 pages.
[5] Le Bulletin Officiel N°4 du 26 février 2004, Numéro Spécial CAPASH 2CASH, p. 29

1. Mise en place de l'expérimentation

1.1. Présentation du cadre de l'étude

1.1.1. Le cadre général

J'exerce mes fonctions de maître E sur le Réseau d'Aides Spécialisées de la circonscription de Tourcoing Ouest. Notre équipe est constituée de trois psychologues scolaires, deux maîtresses G et trois maîtresses E, dont deux en formation CAPA-SH cette année, soit deux équivalents-temps plein. Nous avons reçu 280 demandes d'aide au cours du premier trimestre de cette année scolaire.

Pour ma part, j'interviens dans deux groupes scolaires participant au dispositif ECLAIR (Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite). Les résultats aux évaluations nationales de CE1 et de CM2 des trois années précédentes y ont été particulièrement bas, largement en-dessous des moyennes nationales.

Parmi les demandes d'aide reçues, je présenterai ici celles qui concernent un groupe de trois élèves avec lesquels j'ai expérimenté la métacognition comme outil de remédiation. Au début du mois d'octobre, une enseignante de CE1 me fait parvenir des demandes d'aide pour Ali, Hamza et Romain ; ces élèves, à ce moment de l'année, commencent à la préoccuper fortement sur le plan des apprentissages, car ils semblent avoir de grosses lacunes et ils sont en train d'accumuler du retard par rapport au reste de la classe. Nous analysons alors ces demandes d'aide en synthèse de réseau et pré-indiquons une aide à dominante pédagogique, tout en stipulant que pour deux de ces élèves - Ali et Romain - il se pourrait que, par la suite, la psychologue scolaire soit amenée à effectuer un bilan psychologique. En effet, ces deux élèves ont déjà un an de retard et leur grande difficulté, généralisée à tous les domaines, est assez inquiétante.

L'entretien de clarification ainsi que les évaluations diagnostiques individuelles font apparaître, d'une part, que ces trois élèves ont une assez mauvaise maîtrise du **code**, en lecture comme en production d'écrit, et d'autre part, qu'ils ont de grandes difficultés à **comprendre**, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Leur projet de lecteur est très réduit et ils n'ont pas intégré la dimension du plaisir de lire. Ils ont tendance à très vite **décrocher** des activités de classe et à ne pas persévérer. Enfin, ces trois élèves ont comme point commun de ne pas savoir **organiser leur travail**.

La circulaire de 2009 qui cadre les fonctions des personnels spécialisés des RASED indique qu'« à l'école élémentaire, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. […] L'aide spécialisée à dominante pédagogique est

adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. »[6]. Ainsi, au regard des évaluations, des observations et des entretiens de clarification concernant Ali, Hamza et Romain, le RASED décide de maintenir la pré-indication de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. Ces trois élèves ont eu un parcours scolaire jusque-là assez difficile, ainsi que nous le verrons en détail dans le paragraphe suivant ; ils entrent donc bien dans le champ de l'aide spécialisée du maître E. Afin de permettre la maîtrise des apprentissages de base et d'éviter l'amplification des difficultés, un suivi spécialisé sera mis en place à raison de deux séances hebdomadaires de 45 minutes à partir du mois de novembre.

1.1.2. Présentation individuelle des élèves

En premier lieu, je présenterai une description des situations scolaires et familiales de chacun de ces enfants. Ensuite, je détaillerai les besoins éducatifs particuliers (BEP) et les points d'appui propres à chacun.

Ali, Hamza et Romain font partie d'une classe de CE1 de 24 élèves. D'un point de vue des attitudes, globalement, ils sont décrits par la maîtresse comme des élèves scolaires et volontaires, très agréables avec leurs pairs et avec elle-même, qui semblent investir l'école de façon positive. Mes observations en classe au début de l'année confirment ce jugement.

D'un point de vue des apprentissages, en revanche, voici les difficultés individuelles qui émergent :

- **Ali** effectue cette année son **deuxième CE1**, avec la même enseignante que l'an passé. Il fait beaucoup d'efforts mais n'est pas du tout autonome en classe. Il bloque très vite si la maîtresse ne l'étaye pas. Il décroche alors. Sa lecture est très lente et comporte beaucoup d'erreurs de déchiffrage, de confusions. Il ne maîtrise pas les correspondances grapho-phonologiques (CGP). Ali a une compréhension généralement partielle des choses (oral et écrit). Selon l'analyse de ses productions à l'évaluation diagnostique, je fais l'hypothèse, non pas d'un déficit de raisonnement logique mais plutôt d'un **vocabulaire réduit**. Par ailleurs, un deuxième élément vient conforter mon hypothèse : Ali est en situation de Français Langue Seconde (FLS), son père m'ayant expliqué que la famille parlait « plus souvent » l'arabe que le français à la maison (famille d'origine marocaine). Lors d'un deuxième entretien que j'ai sollicité auprès de la famille au mois de décembre, j'ai suggéré qu'un bilan orthophonique soit effectué, ayant eu le temps de prendre la mesure des nombreuses confusions de sons faites par Ali et de son déficit de vocabulaire.

[6] Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009, *Fonction des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*

- Pour **Hamza**, un **maintien CP** a été proposé l'an dernier mais ses parents l'ont **refusé**. J'avais déjà travaillé avec cet élève, à partir du milieu de son CP, pour des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture. Hamza s'en sort assez bien car il a bien progressé dans la maîtrise des CGP qu'il doit toutefois continuer à consolider. Sa compréhension est partielle, je pense, comme pour Ali, à cause d'un **vocabulaire réduit**. Hamza est également en situation de FLS, la langue exclusivement parlée à la maison étant l'arabe (famille d'origine algérienne). Son rapport à la langue écrite a toujours été compliqué et c'est encore le cas aujourd'hui. Il conceptualise mal certains éléments, comme la segmentation de la phrase en mots par exemple. En situation de production d'écrit, il segmente totalement au hasard, collant parfois des bouts de mots entre eux, séparant parfois tout en syllabes… Pour lui, l'unité « mot » est un concept flou et il s'en reporte le plus souvent aux syllabes orales.

- **Romain** est arrivé à l'école Brossolette cette année en CE1. Il vient de l'enseignement privé où il a effectué un an de **CLAD**[7] après son CP. La principale difficulté de Romain est son déficit d'**attention** : il ne parvient pas à se concentrer, quelles que soient les formes d'activités proposées (oral, écrit, autonomie, atelier dirigé…). Il fait beaucoup de confusions et d'inversions de sons à l'écrit, comme en lecture. Dans une lecture de texte, il peut énoncer des non-mots sans se corriger. Sa compréhension est très partielle, certainement du fait de son manque d'attention. En revanche, il a automatisé la reconnaissance par voie directe d'un certain nombre de mots-outils ou mots fréquents. Romain est suivi en orthophonie depuis trois ans, au départ pour traiter un bégaiement, puis depuis pour enrichir son vocabulaire et améliorer sa lecture. Pour compléter l'inventaire de ses difficultés, il est à noter que Romain souffre d'obésité et que cela le complexe beaucoup. Il est suivi à cet égard par un médecin diététicien. Ce problème amplifie son manque de confiance en lui, et implique une certaine inhibition aussi bien en classe qu'en récréation.

Ces éléments sont issus du croisement de différentes investigations menées en début de suivi ; celles-ci consistent en des entretiens de clarification avec l'enseignante, des entretiens avec les familles, des observations en classe, et des évaluations réalisées avec chaque élève. La synthèse des points d'appui et des BEP identifiés par le biais de cette

[7] CLAD : Classe d'Adaptation. C'est une des modalités de travail possibles des maîtres E (circulaire du 30 avril 2002). La CLAD fonctionne comme un groupe-classe permanent à effectif réduit, 15 élèves maximum. Les élèves n'y séjournent pas plus d'une année. L'objectif est le retour dans l'enseignement ordinaire.

démarche est présentée ci-après, ainsi qu'elle apparaît dans les projets d'aide spécialisée (PAS) :

Ali
Points d'appui : - élève très volontaire - sécurisé par le petit groupe - connaît des éléments de base du code et du principe de la combinatoire (peut déchiffrer) - bon raisonnement (par exemple dans l'interprétation de suites séquentielles d'images), bonne logique ; adopte des stratégies compensatoires pour contourner les difficultés quand elles se présentent
Besoins éducatifs particuliers transversaux : - mûrir pour se projeter dans l'avenir ; comprendre les enjeux de l'école, donner du sens aux apprentissages scolaires - prendre confiance en soi pour persévérer même quand une tâche est difficile - rester mobilisé tout au long d'une activité, fournir des efforts prolongés
Besoins éducatifs particuliers disciplinaires : - faire évoluer sa représentation de l'écrit, percevoir la dimension de plaisir dans l'acte de lire et d'écrire - comprendre que la langue française n'est pas transparente et qu'elle obéit à des règles orthographiques - développer son niveau d'expression orale (construction de phrases syntaxiquement correctes) - enrichir son stock de lexique initial afin de mieux comprendre et de mieux s'exprimer - prendre conscience de l'existence de stratégies pour mieux écrire

Hamza
Points d'appui : - élève de bonne volonté qui essaie - adore le travail en petit groupe - assez bonne mémoire - connaît des éléments de base du code et du principe de la combinatoire (peut déchiffrer) - raisonne bien dans les situations où le vocabulaire impliqué ne s'éloigne pas trop de ce qu'il connaît
Besoins éducatifs particuliers transversaux : - donner du sens aux apprentissages scolaires : se représenter à quoi ils vont lui être utiles. - développer son autonomie en améliorant l'organisation de ses procédures, savoir découper son travail en sous-étapes, et mener à terme son activité.
Besoins éducatifs particuliers disciplinaires : - faire évoluer sa représentation de la lecture, connaître ses différentes finalités, au-delà du champ scolaire - conceptualiser les différents éléments d'une chaîne orale, de la lettre à la phrase, en passant par les syllabes et les mots. Savoir segmenter une phrase orale en mots. - développer la maîtrise des CGP pour fluidifier la lecture et faciliter l'écriture de petites phrases. - dépasser le stade phonétique pour aller vers le stade orthographique en écriture. - développer son niveau d'expression orale (construction de phrases syntaxiquement correctes) - enrichir son stock de lexique initial afin de mieux comprendre et de mieux s'exprimer - prendre conscience de l'existence de stratégies pour mieux écrire

Romain
Points d'appui : - Elève très agréable, doux et gentil - Motivé par l'envie de satisfaire la maîtresse - Sollicite l'aide de la maîtresse en petit groupe - A automatisé certaines choses (comme la maîtrise des mots-outils ou la segmentation des mots en syllabes…) ; en écriture, il oscille entre le stade phonétique et le stade orthographique.
Besoins éducatifs particuliers transversaux : - prendre confiance en lui pour oser s'exprimer, croire en ses capacités et les développer - mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention, pour mener au bout son travail, réduire le délai au bout duquel il décroche - devenir autonome, savoir utiliser les aides (référents, affiches) pour pallier son empan mnésique assez faible
Besoins éducatifs particuliers disciplinaires : - ajouter la dimension de plaisir dans son projet de lecteur (représentation purement scolaire) - fluidifier la lecture et améliorer l'écriture phonétique (éviter des oublis de graphèmes par exemple…) et orthographique, savoir se relire pour se corriger - prendre conscience de l'existence de plusieurs stratégies pour accéder à la lecture efficiente d'un texte (notamment, savoir anticiper, prendre des indices contextuels) ainsi que pour mieux écrire (habiletés métacognitives) - développer des compétences de raisonnement déductif pour accéder à une meilleure compréhension orale et écrite : s'entraîner à verbaliser, justifier, argumenter pour dérouler un raisonnement.

En résumé, ces trois élèves, bien que ne manifestant pas d'opposition à apprendre, sont dans une situation de difficulté scolaire grave et persistante. Ils sont issus de milieux assez défavorisés socialement et culturellement (Hamza a huit frères et sœurs et ses parents ne parlent pas le français, Ali est également en situation de FLS, Romain est issu d'une famille ouvrière très modeste). Ces trois élèves aiment bien l'école mais ils n'ont pas de conception de ses finalités ; ils ne se représentent pas le but des activités scolaires, ont du mal à faire des inférences, s'en tiennent aux indices de surface, ne savent pas s'organiser, planifier des actions, ils ne vérifient pas leur travail, ne se corrigent pas, ils ne sont pas autonomes… Au regard de ces profils d'élèves, j'émets l'hypothèse qu'une initiation à la métacognition pourrait être profitable et permettre de lever un certain nombre de leurs difficultés. Ayant entre 8 et 9 ans, ils ont atteint la maturité nécessaire pour pouvoir prendre du recul sur leurs procédures et les expliciter. Par ailleurs, leur attitude scolaire devrait favoriser l'acquisition de ces compétences métacognitives.

Avant de passer à la description du cadre pratique des remédiations, je souhaiterais définir quelques concepts-clés de la métacognition, concepts que j'ai découverts en lisant l'ouvrage d'Anne-Marie Doly « Métacognition et Médiation » (1996).

1.2. Définition du concept de « métacognition »

Le concept de **métacognition**, fondé par J. H. Flavell au début des années 1970, « se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. […] Il renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus. » (Flavell, 1985, cité par Doly, 1996[8]).

On peut définir la métacognition selon deux grands pôles, l'un déclaratif (ce sont les métaconnaissances) et l'autre procédural (ce sont les habiletés de contrôle).

▪ **Les métaconnaissances** :

J. H. Flavell en distingue trois catégories, selon leurs objets :

- **Les métaconnaissances sur le fonctionnement cognitif** (je sais ce qu'est la mémoire) et sur **soi-même**, ses points forts, ses points faibles (je sais que j'ai une mauvaise mémoire), sur sa façon d'apprendre (je suis plutôt visuel, auditif, dispersé, concentré, j'apprends par analogie ou par raisonnement déductif…).
- **Les métaconnaissances sur les tâches** (je sais que je connais telle période de l'Histoire mieux que telle autre, je sais que je confonds souvent les critères qui définissent les textes narratifs et ceux qui définissent les textes informatifs) : ce sont les représentations sur la nature des tâches et leurs exigences.
- **Les métaconnaissances sur les stratégies** (méthodes de travail : je sais comment faire pour apprendre une poésie et je sais situer mes compétences par rapport à cela). Il s'agit de connaissances sur la manière la plus efficace de conduire une activité à son but.

▪ **Les habiletés de contrôle** :

Le deuxième pôle de la métacognition concerne les habiletés de contrôle. A-M. Doly les définit comme des « processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité de résolution de problème. Elles concernent les mécanismes d'autorégulation qu'utilise l'individu pendant qu'il agit pour gérer une tâche de façon contrôlée pour en assurer plus de réussite »[9]. Ces « expériences métacognitives », ainsi que les nomment J. H. Flavell, peuvent être classées en trois grandes catégories, de la planification à l'évaluation :

- **La planification** : elle consiste à se représenter le but (même de façon intuitive et élémentaire), choisir les procédures en fonction des données, du but, des connaissances acquises, les organiser en stratégie. Il s'agit d'anticiper la tâche en se demandant comment s'y prendre, par quoi commencer…La planification est d'autant plus efficace que le sujet a des connaissances métacognitives sur la tâche et sur lui-même.

[8] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.20
[9] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.22

- **L'évaluation-régulation** : elle permet le guidage par rapport au but. Elle s'opère par des prises de recul pour pouvoir *évaluer* l'activité (écart au but) et la *réguler* si nécessaire (corriger, revenir en arrière). Il s'agit d'être dans un *état permanent de précorrection* de son activité pour pouvoir la conduire au but.

- **L'évaluation finale** : elle est d'abord une évaluation du produit mais elle permet aussi de mesurer l'efficacité de la procédure en rapport avec le but visé et le résultat obtenu.

La métacognition peut également s'apparenter au concept de **prise de conscience** défini par J. Piaget en 1974.

▪ **La prise de conscience : abstraction – réélaboration – conceptualisation**

Métacognition et prise de conscience réfèrent toutes deux à l'idée d'une prise de recul et d'une réflexion sur l'action. Seulement, chez J. Piaget, la prise de conscience est un processus essentiellement postérieur à l'action, alors qu'avec la métacognition, la réflexion se fait avant et surtout pendant l'activité du sujet, sous la forme de processus de contrôle.

Selon J. Piaget, le développement de l'intelligence se fait d'une *intelligence par le corps* (qui résout les problèmes à un niveau pratique) à une *intelligence par la pensée* (qui comprend et résout les problèmes par des raisonnements, à un niveau abstrait).

J. Piaget explique que la différence fondamentale entre l'intelligence qui « **réussit** » et celle qui « **comprend** », c'est la **prise de conscience des raisons** de la réussite, comme des échecs surmontés, et par là-même des stratégies et des connaissances construites.

Le sujet qui est passé d'un niveau à l'autre, a **abstrait** de son action, a décontextualisé, **réélaboré** et **formalisé en concepts**, sous forme de règles, de connaissances généralisables et réutilisables en d'autres contextes.

Ainsi, après avoir cerné ces quelques éléments théoriques, la métacognition m'est apparue comme un outil d'enseignement/apprentissage puissant. J'en ai retiré les hypothèses de travail suivantes :

1.3. Hypothèses de travail sur le développement des habiletés métacognitives

Le groupe d'élèves dont il est question dans ce mémoire a pour difficulté principale et commune d'écrire de façon « impulsive » et non « auto-régulée », cette difficulté générant un nombre d'erreurs très important en situation de production d'écrit.

J'ai donc décidé d'expérimenter les éléments de théorie liés à la métacognition dans le projet de groupe de ces trois élèves : je me suis assignée comme objectif d'aider Ali, Hamza et Romain à développer des habiletés métacognitives, postulant que celles-ci leur permettraient de mieux contrôler leur activité d'écriture.

En détail, voici la déclinaison des objectifs visés pour chaque élève :

<table>
<tr><th colspan="3">Démarche mise en place pour améliorer la production d’écrit</th></tr>
<tr><th>Ali</th><th>Hamza</th><th>Romain</th></tr>
<tr><td colspan="3">Développer des métaconnaissances sur son fonctionnement cognitif pour mieux contrôler ses points faibles</td></tr>
<tr><td>→ savoir qu’il agit souvent trop vite sans réfléchir</td><td>→ savoir qu’il a des difficultés pour conceptualiser l’écrit, notamment pour identifier les mots dans une phrase orale (segmentation aléatoire)</td><td>→ savoir que l’un de ses points faibles est son manque d’attention</td></tr>
<tr><td colspan="3">Développer des métaconnaissances sur la tâche d’écriture</td></tr>
<tr><td>→ savoir qu’en situation d’écriture, il existe des règles à respecter (phonétiques, orthographiques, de ponctuation…)</td><td>→ Savoir que la signification des mots et le sens de la phrase sont essentiels pour pouvoir les écrire et pour savoir où segmenter la phrase</td><td>→ Savoir qu’une production d’écrit a pour vocation d’être relue par un destinataire et qu’elle doit donc être soignée</td></tr>
<tr><td colspan="3">Développer des métaconnaissances sur les stratégies d’écriture</td></tr>
<tr><td colspan="3">→ savoir que l’on peut agir avec méthode en organisant sa production d’écrit en trois temps (cf. annexe 4 « Stratégies pour écrire ») :
- AVANT : que fait-on avant de se lancer dans l’écriture ?
- PENDANT : que fait-on pendant l’acte d’écriture ?
- APRES : que fait-on après avoir écrit ?
→ savoir situer ses compétences par rapport à chaque étape, c’est-à-dire renforcer son attention sur les actions que l’on sait souvent mal réaliser.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Développer des habiletés de contrôle</td></tr>
<tr><td colspan="3">→ Planifier : mettre en mémoire tous les termes de la phrase afin de ne pas être dépendant du maître en cas d’oubli ; pour une phrase donnée, être capable de prévoir quelles difficultés sont susceptibles d’apparaître en cours d’écriture ; anticiper sur la segmentation en mots de la phrase ; rassembler les outils susceptibles d’aider à l’écriture.

→ S’auto-réguler : effectuer des « arrêts sur image » après chaque mot pour se relire attentivement ; prendre le temps de vérifier dans ses outils en cas de doutes sur des règles orthographiques ou grammaticales ; effectuer des contrôles réguliers sur le sens et sur la syntaxe de la phrase…

→ S’évaluer : prendre le temps de se relire ; vérifier que ce qui est écrit correspond à ce que l’on voulait écrire ; vérifier qu’il n’y a pas d’oublis, d’ajouts ou de répétitions de mots… Evaluer la qualité de la production obtenue en rapport avec la procédure utilisée / le temps passé / le soin apporté.</td></tr>
</table>

Par le biais du développement d'habiletés métacognitives chez ces trois élèves, j'ai visé l'émergence de « prises de conscience » telles que J. Piaget les envisage. Le but de cette expérimentation était qu'Ali, Hamza et Romain soient amenés à prendre conscience de l'efficacité des stratégies d'écriture élaborées, et du coup, à s'en emparer pour d'autres situations d'écriture, à les transférer dans d'autres contextes, notamment en classe.

Nous verrons plus loin si ces objectifs ont pu être atteints.

1.4. Présentation du cadre de fonctionnement des remédiations

▪ **Le projet de groupe et les projets d'aide spécialisée**

L'intention de conduire Ali, Hamza et Romain à développer des habiletés métacognitives doit servir l'objectif de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers (BEP) tels qu'ils sont décrits dans leurs projets d'aide spécialisée (cf. annexe 1). Pour répondre à cette double-attente, j'ai élaboré un projet de groupe (cf. annexe 2) dont l'objectif principal commun était de réaliser une production d'écrit à partir de l'album « La Brouille » de Claude Boujon. Celle-ci était basée sur l'invention des dialogues des personnages de l'histoire (dialogues originaux volontairement cachés aux élèves).

J'ai choisi d'utiliser cet album d'une part, pour la simplicité de sa trame narrative, et d'autre part pour les images, qui offrent à la fois une grande liberté de créativité en termes de dialogues, et une clarté d'interprétation (qui évite à mes élèves d'avoir à gérer des obstacles inutiles dans le cadre d'un travail en production d'écrit).

Pour donner sens à ce projet d'écriture, j'ai proposé aux élèves de créer en même temps un petit théâtre de carton afin de mettre en scène l'histoire, de faire vivre les dialogues, et de présenter la « pièce » en fin de projet à leur classe et à leurs parents.

Ce projet m'a semblé approprié pour répondre à l'ensemble des besoins éducatifs particuliers des élèves (ajout de la dimension de plaisir au projet-lecteur, renforcement de la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques, enrichissement du lexique initial…) tout en élaborant des stratégies métacognitives en situation d'écriture (développement de l'autonomie grâce à l'élaboration d'outils d'aide à l'écriture, appropriation de démarches).

J'ai alors conçu une programmation de séances (cf. annexe 3) dans laquelle seraient abordées progressivement les stratégies correspondant à chacun des trois temps de l'écriture (que fait-on avant, pendant et après l'écriture ?).

Afin de mener à bien l'ensemble de ce projet, j'ai réfléchi à la posture que je devrais adopter en tant que tuteur du groupe. C'est encore une fois A-M. Doly qui m'a éclairée sur le sujet. Voici, dans les grandes lignes, ce qu'elle conseille à ce propos[10]:

▪ **Le rôle du tuteur**

Le tuteur a pour objectif d'aider l'élève à guider son activité de façon contrôlée jusqu'au but et de lui permettre d'opérer les prises de conscience nécessaires pour mettre en rapport les moyens et le but, les procédures et la performance :

Au départ d'une situation-problème :

- Il aide l'élève à s'en représenter les données, le but.
- Il l'aide à définir les contraintes, les critères d'évaluation finale ainsi que les ressources disponibles pour résoudre le problème.
- Il lui évite de se jeter de façon impulsive sur la tâche.
- En somme, il l'aide à planifier l'activité.

Pendant l'activité :

- Il décharge l'élève des tâches qui lui sont trop difficiles ou annexes pour éviter la surcharge cognitive.
- Il peut suggérer des « esquisses » de pistes de résolution quand l'élève tâtonne trop afin de ne pas le mettre en situation de trop grande frustration.
- Il encourage les essais et la prise de risque, il fait confiance aux compétences du novice pour trouver la solution.
- Il utilise les erreurs de façon positive, les fait repérer et analyser par l'élève, ceci afin de lui permettre de construire ses propres stratégies de remédiation.
- Il fait pratiquer des « arrêts sur image » pour permettre la prise de recul, les éventuelles régulations et l'anticipation de la suite de l'activité. Il pose des questions, invite à verbaliser, à justifier ses choix, à mettre en rapport procédures et but, à évaluer ce qui est fait et à éventuellement réguler.
- Il évite les interventions trop sanctionnantes ou, au contraire, inductives de procédures ; il propose des tâches qui ne sont ni en-deçà ni au-delà de la zone de développement proximal de l'élève (concept de ZDP développé par Vygotski – cf. paragraphe 2.4.2).

A la fin de l'activité :

- Il aide à évaluer le résultat (le but est-il atteint ?).
- Il aide l'élève à conduire le travail d'abstraction-décontextualisation-réélaboration des procédures utilisées pour en faire des stratégies réutilisables.

Au-delà de l'activité :

[10] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, p.60-64

- Il fait répéter l'activité, en variant le contexte ou en le complexifiant, ceci afin de permettre à l'élève de stabiliser son apprentissage mais aussi d'engager de nouvelles constructions à partir de ce qu'il connaît déjà.
- Il propose également des situations similaires mais à contextes différents, dans le but de favoriser des « va-et-vient constants entre la référence aux situations particulières et la formulation générique » (Nonnon, 1995, cité par Doly, 1996). En effet, l'alternance des contextualisations-décontextualisations-recontextualisations doit permettre à l'élève de stabiliser les concepts acquis et d'assurer la possibilité du transfert. L'indépendance à l'égard du contexte est une visée importante de toute situation d'apprentissage.

▪ **Ne pas donner la solution et laisser l'élève réélaborer lui-même le savoir**

On peut ajouter à toutes ces postures celles découlant des « principes de la médiation en éducation cognitive », présentés par Mme Agnès Desbiens (maître de conférences en Psychologie du Développement) lors d'un cours en formation CAPASH. Selon elle, la posture que doit viser en permanence le maître spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique peut se décliner en plusieurs gestes professionnels :

→ *Viser l'anticipation, la prévisibilité*
→ *Favoriser les échanges inter-individuels*
→ *Ne jamais donner la réponse*
→ *Tenir compte des aspects conatifs*
→ *Etablir des pontages entre connaissances*
→ *Développer la génération de règles : résumer, passer à l'abstraction pour savoir ce qu'on a appris, ce qu'il nous reste à apprendre. La phrase bilan doit être celle de l'élève même si le maître peut la reformuler*[11]

Ces recommandations rejoignent en partie celles formulées par A-M. Doly, notamment dans la dernière partie de son ouvrage « Métacognition et Médiation » (1996) : elle insiste sur l'idée que, pour que le transfert d'une stratégie soit possible, il faut absolument que ce soit l'élève lui-même qui ait opéré la « réélaboration » de cette stratégie à un niveau abstrait.

Sans quoi, la stratégie expérimentée à l'aide du tuteur demeure totalement « lettre morte » : l'enfant ne peut la reproduire sans la présence de son maître, il reste dépendant de celui-ci ou du contexte dans lequel la procédure a été « apprise ». Les objectifs de développement de l'autonomie et du transfert ne sont alors pas atteints.

J'ai donc essayé d'intégrer tous ces conseils dans ma pratique professionnelle ; mais j'ai rencontré quelques obstacles conceptuels, comme nous allons le voir par la suite.

[11] DESBIENS A. (2013), *notes de cours CAPASH opt.E*, document inédit, IUFM de Villeneuve d'Ascq

2. L'évolution de mon questionnement sur la métacognition

2.1. Déroulement d'une séquence

La première chose que je savais devoir faire en tant que « bonne pédagogue », c'était de faire adhérer mes trois élèves au projet de groupe proposé.

Pour ce faire, j'ai prévu dans ma programmation un premier temps où les élèves pourraient découvrir et essayer d'interpréter les images de l'album « La Brouille », sans lire les dialogues ; nous avons « joué » avec les marionnettes des personnages afin que les élèves s'approprient l'histoire, et investissent ce projet comme le leur. Le désir et la motivation sont facilement nés de ces moments ludiques et les élèves ont tout de suite adhéré à l'idée de présenter la pièce à la classe. Prétexte à l'écriture, j'ai suggéré que nous transmettions également une version écrite à la classe afin que leurs camarades puissent éventuellement rejouer l'histoire.

Je leur ai proposé de définir un calendrier des actions à mener afin de mesurer le temps dont nous disposions d'une part, et afin de les inciter à planifier, organiser leur travail et donner du sens aux prochaines séances d'autre part.

Ensuite, le projet a pris naturellement vie et nous nous sommes mis au travail dans le but de réaliser notre petite pièce de théâtre.

2.2. L'apparition de doutes

A chaque séance, nous choisissions une phrase de dialogues à mettre à l'écrit. Je profitais alors de ces situations d'écriture pour travailler avec Ali, Hamza et Romain à l'élaboration de stratégies qui leur permettraient de produire moins d'erreurs.

Mais quelles difficultés ! J'avais beau les mettre en situation de résolution de problèmes d'écriture, favoriser les temps de réflexion autour de formulation d'hypothèses, d'explicitation de procédures, d'analyse des rapports d'efficacité moyens/buts, et j'avais beau user de beaucoup de patience… les élèves ne parvenaient pas à construire par eux-mêmes les stratégies d'écriture visées.

Lors de cette séquence, ce problème m'est apparu et s'est imposé à moi de plus en plus intensément au fil des séances. Au départ, il restait assez flou dans ma conscience, je ne le percevais que comme un vague obstacle ou une contradiction avec un des éléments théoriques lus sur la métacognition au commencement de mon expérimentation : comment faire élaborer des stratégies d'écriture par des élèves en si grande difficulté scolaire ?

L'ambition n'est-elle pas trop importante ? Comment ne pas « donner la réponse » ainsi que le préconisait Mme Desbiens dans son cours sur l'éducation cognitive ?

Je me suis alors demandé si je ne faisais pas fausse route, ou s'il n'y avait pas quelque-chose que j'avais mal compris.

2.3. Un atelier d'analyse réflexive de pratique

J'ai donc évoqué ce problème lors d'un temps institutionnel dédié à l'analyse réflexive de pratique (ARP) dans le cadre de ma formation professionnelle, à l'IUFM, au début du mois de février.

La question que j'ai soumise au groupe était la suivante : comment faire construire des procédures à des élèves qui semblent très passifs et qui stagnent dans une posture « d'élève-réceptacle » de savoirs ? Autrement dit, comment mettre en route la machine « méta » ? La question a été formulée différemment mais peut-être plus justement par un camarade de promotion : en tant que maître E, où placer le curseur entre faire faire, induire, ou laisser faire ?

Cette question ayant suscité beaucoup d'intérêt auprès de l'ensemble du groupe, nous avons décidé d'y accorder un temps d'ARP[12].

2.3.1. Récit d'une séance illustrant mon questionnement

Voici dans quels termes j'ai décrit le problème à mes camarades :

« Il s'agit de la quatrième séance du projet et j'ai pour objectif de faire prendre conscience aux élèves que l'on peut se servir d'outils d'aide pour écrire, tels que les référents, cahiers de classe, affichages, sous-main, dictionnaire (cf. annexe 5 - Préparation de séance).

Je leur propose d'écrire une phrase qu'ils ont inventée oralement dans le cadre du projet « théâtre ». Mais avant de les laisser entrer dans la situation d'écriture, je leur demande de réfléchir à ce qu'ils vont pouvoir faire pour mieux contrôler leur écrit. On rappelle alors les stratégies déjà élaborées lors des séances précédentes concernant la phase de planification, d'anticipation de la tâche d'écriture.

Romain se sert de sa mémoire pour reformuler ces procédures tandis qu'Hamza et Ali s'appuient sur leur fiche personnelle intitulée « Stratégies pour mieux écrire » (cf. annexe 4). Cette fiche est présentée comme une fiche méthodologique et je demande aux élèves de la compléter par eux-mêmes au fil des séances, chaque fois qu'une nouvelle stratégie a été

[12] ARP du 05/02/2013 animé par Claire FELIERS, référente de l'option E à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq

expérimentée. Elle sert à faire structurer et réélaborer les notions par les élèves avec leurs propres mots ou leurs propres « dessins ».

Lorsque les élèves se rappellent que l'on avait évoqué comme procédure le fait de « rassembler ses outils avant de commencer à écrire », je leur demande s'ils peuvent préciser à quoi vont servir exactement leurs outils.

Blanc. Je pressens le malentendu et j'engage alors le dialogue suivant :

« Qu'est-ce qu'un 'outil' selon vous ?

- Un marteau par exemple, répond Ali.

- Ah oui, je vois. Pour le bricolage, d'accord, le marteau est un outil. Mais à quoi ça sert un outil alors ? dis-je.

- A bricoler ! répondent en chœur les trois élèves. »

Je comprends leur méprise et je leur demande alors :

« Imaginez-vous dans une situation d'écriture. Quand vous écrivez, vous utilisez des choses. Quelles sont-elles ?

- Ben, un stylo, un crayon, une feuille, etc. énumèrent-ils, ne voyant manifestement pas où je veux en venir.

- Heu, oui, d'accord. Mais si vous hésitez sur l'écriture d'un mot, comment faites-vous ? N'y a-t-il pas des 'choses' au tableau, dans vos cahiers, sur les murs qui peuvent vous aider ?

- Ah ouiiii ! Si, on peut s'aider des affichages ! s'exclame alors Romain.

- Voilà, c'est ça ; alors vous voyez, un affichage de 'sons' comme celui-ci, on appelle ça aussi un outil, parce que ça peut vous aider. Vous aider à quoi déjà ?

- A écrire !

- Oui, c'est ça, fais-je, soulagée. On va essayer de répertorier tous les outils dont vous pouvez disposer pour écrire, vérifier, vous corriger… »

L'étape suivante est alors assez facile car le fort guidage que j'ai fourni aux élèves dans le préambule leur permet d'énumérer sans difficulté tous les outils qui pourraient leur servir (sous-main, affichages, cahiers, dictionnaire, listes de mots…). Cela me pose problème, car j'ai l'impression d'avoir « triché » ou en tout cas fortement « induit » les réponses attendues.

Par la suite, je demande aux élèves d'écrire individuellement la phrase de dialogue choisie - « J'ai mal aux oreilles. » - en ayant comme contrainte d'utiliser leurs outils. Ils essaient donc d'appliquer la consigne en s'emparant tant bien que mal des outils qu'ils n'ont, du reste, pas l'habitude d'employer.

Ali me sollicite dés le début et craignant qu'il ne se décourage trop vite, je décide de lui apporter mon aide en guidant ses recherches.

Hamza se sert de ses outils de manière très consciencieuse ; il écrit les trois premiers mots puis bute sur le quatrième, n'arrivant pas à se décider pour choisir entre les trois graphies du phonème [o]. Je suppose qu'il doit penser que la solution est forcément sous ses yeux, puisque j'ai donné comme consigne d'utiliser les outils ; il ne s'autorise pas à chercher ailleurs et craint sans doute de faire une erreur. Je le laisse malgré tout chercher seul en espérant qu'il se rende compte que la solution peut aussi se trouver « dans la tête ».

Romain, quant à lui, soucieux également de respecter la consigne, reste un petit moment à « fouiller » dans tous ses outils sans réussir à commencer sa phrase. A force de recherches infructueuses, il se décide à se passer de ses outils et écrit d'une seule traite la phrase en entier, sans plus se préoccuper des affichages, sous-main et autres aides. La bonne surprise est que la phrase ainsi écrite ne comporte qu'une erreur, celle des accords au pluriel.

Vient le moment de mettre en commun les productions et, ayant toujours en tête l'objectif de mettre en évidence l'intérêt des outils d'aide à l'écriture, j'invite les élèves à préciser, pour chaque mot, quel outil leur a permis de vérifier leurs hypothèses d'écriture. Sur le premier élément « J'ai », Ali annonce qu'il l'a trouvé dans le sous-main, tandis que Romain dit que, lui, il connaissait ce mot par cœur. Je m'empare de l'occasion et demande à Romain de répéter ce qu'il vient de dire, pour essayer de faire prendre conscience au groupe que tout n'est pas forcément dans les outils.

Là encore, je me sens « coupable » d'avoir trop induit une piste de résolution du problème qui s'est posé notamment à Hamza et Romain (que faire si on ne trouve pas la réponse dans les outils ?).

La séance se poursuit ainsi, nous analysons chaque mot de la phrase, nous nous arrêtons sur chaque difficulté, chacun exprimant ses propositions d'écriture et les justifiant selon ses procédures d'investigation et de résolution.

Nous passons à la structuration des stratégies nouvellement expérimentées, à savoir que pendant l'acte d'écriture, on peut s'auto-contrôler régulièrement :

- en cherchant dans ses outils

- en utilisant ses connaissances, déjà là dans la tête

Cette structuration n'est pas évidente et les élèves ont besoin d'un fort étayage pour verbaliser correctement ce qu'ils viennent de découvrir. La réélaboration que je cherche à leur faire faire avec force volonté est extrêmement difficile, Hamza et Ali de par leur difficulté avec l'expression orale et Romain de par son manque de raisonnement.

Avec du recul, je pense qu'ils ont bien compris ce que nous avions cherché à mettre en évidence ce jour-là : par la suite, ils ont développé le réflexe de chercher dans leurs outils aussi bien que dans leur tête. Cependant, je suis restée assez frustrée de cette séance, comme d'autres ultérieures, ayant eu l'impression de ne pas réussir à *laisser faire, sans trop induire…* »

2.3.2. Pistes de résolution de mon problème

Comme dans tout ARP, un temps de questions-réponses suit la première phase d'expression du problème. Il s'agit d'un moment où chaque personne présente peut poser des questions ou demander des précisions. Puis vient le temps de formulation des hypothèses de résolution du problème ou des pistes de réflexion.

Lors du temps de questionnement, une stagiaire en formation m'a demandé de préciser ce que j'entendais exactement par « posture passive / posture active » (tels étaient les termes employés dans l'expression de mon problème au début de l'ARP). Il se trouve que cette question très pertinente a permis d'enclencher chez moi un début de compréhension. Il m'a été en effet très difficile de définir les critères correspondant à une posture passive / active. J'ai répondu que peut-être, d'abord, on pourrait dire d'un élève passif qu'il ne fait rien et attend que le temps passe ; or, ce n'est pas le cas de mes trois élèves Ali, Hamza et Romain, puisque dans la séance décrite ci-avant, ils sont au contraire très investis de leur mission. Prolongeant ma réflexion, j'ai ajouté que la passivité pouvait se jouer dans la manière dont l'enfant considérait son statut d'élève (résultant potentiellement des modèles d'apprentissage auxquels il a été confronté dans sa scolarité) : ainsi, si l'élève se représente le métier d'élève comme le fait d'être un simple réceptacle, que l'enseignant doit remplir de savoirs et de compétences, alors je peux l'inclure dans la catégorie des élèves à « posture passive ».

Par voie de conséquence, je pouvais définir l'élève à « posture active » comme celui qui n'attend pas que le savoir lui tombe du ciel/du maître, mais qui au contraire, recherche, tâtonne, réfléchit, fait des hypothèses, les expérimente, fait des déductions… Bref, construit son savoir !

Et là, nous avons mis le doigt sur l'origine de mon incompréhension. Claire Féliers, référente de l'option et animatrice de l'ARP ce jour-là, a permis de pointer ce qui faisait défaut dans mon interprétation théorique : une pensée magique ! Trop obnubilée par la règle « Ne pas donner la réponse », j'ai glissé vers la croyance que l'élève pouvait tout construire par lui-même, pour peu qu'on lui propose les bonnes situations-problèmes et qu'on lui donne le temps et les moyens de les résoudre. Mais le temps dévolu aux

apprentissages scolaires est limité et il est bien évident que toutes les acquisitions ne peuvent pas se faire selon ce modèle constructiviste, ou « modèle d'apprentissage par la découverte » comme on l'a appelé dans la littérature psychologique américaine (Morine&Morine, 1973, et Shulman&Keislar, 1966, en proposent une description et une analyse[13]).

Claire Féliers a également évoqué le droit de l'enseignant à proposer des « modèles », à accepter « l'imitation » comme moyen de médiation. Entre transmission et imitation, la subtilité est très fine et je ne l'avais pas saisie.

Je me suis donc interrogée sur ce sujet et c'est la lecture de l'ouvrage collectif « Vygotski et l'éducation »[14] qui m'a apporté un nouvel éclairage théorique, comme je vais le présenter ci-après.

2.4. Où Vygotski m'a permis de comprendre

2.4.1. Critique de différents modèles d'enseignement

Lev VYGOTSKI (1896-1934) est un psychologue russe qui a effectué de nombreuses recherches en psychologie du développement dans les années 1930, dont a découlé une théorie du développement intellectuel de l'enfant conçu comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel.

Ses recherches n'ont été découvertes hors URSS qu'à partir des années 1960 et ont alors été reconnues comme primordiales dans notre compréhension du développement de l'enfant ; elles sont notamment estimées par les tenants du constructivisme social.

En s'appuyant sur les fondements théoriques de VYGOTSKI, Yuri KARPOV fait un état des lieux critique des diverses méthodes d'enseignement prônées aux Etats-Unis et en Russie, au cours de l'Histoire de l'Education.

- **L'apprentissage par la découverte :**

Concernant la méthode d'enseignement basée sur « l'apprentissage empirique », ou « apprentissage par la découverte », il indique que bien que cette notion ait été très populaire dans les années 60 et 70 aux Etats-Unis, et quoiqu'elle ait connu un regain d'intérêt récent, les résultats qu'a donnés cette méthode n'ont pas été franchement concluants : en effet, « les concepts spontanés 'découverts' par les élèves n'étaient bien

[13] KARPOV Y. V., (2009) « Vygotski et les concepts scientifiques – Implications pour l'éducation contemporaine », dans KOZULIN A., GINDIS B., AGEYEV V.S., MILLER S.M. (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation*, Retz, p.69.
[14] KOZULIN A., GINDIS B., AGEYEV V.S., MILLER S.M., (sous la direction de), (2009). *Vygotski et l'éducation*, Retz, 223 pages.

souvent que des idées fausses ». Le transfert de type inductif (top-down ou descendant), expliquent Bassok et Holyoak (1993, cités par Karpov, 2003), conduit parfois à des apprentissages erronés :

> *En intégrant l'information puisée dans plusieurs exemples appartenant à une même catégorie, les gens peuvent en abstraire les composantes communes à ces exemples différents. Les caractéristiques qui demeurent relativement constantes d'un exemple à l'autre peuvent être considérées comme pertinentes. L'inconvénient de cette méthode est qu'elle peut mener à des apprentissages erronés si certaines caractéristiques non pertinentes sont régulièrement présentes dans les différents exemples*.

Le deuxième reproche que Karpov adresse aux défenseurs de l'apprentissage par la découverte est qu'ils font une analogie entre un groupe d'élèves engagé dans cette démarche et un groupe de scientifiques en train de résoudre un problème scientifique. Or, le processus par lequel on résout un problème scientifique peut durer des années et cette durée est incompatible avec le cadre de l'enseignement[15]. Sachant que le progrès ne naît que si chaque nouvelle génération s'approprie l'essence des savoirs accumulés par les générations précédentes, pourquoi faudrait-il attendre de nos élèves qu'ils réinventent le savoir accumulé par les générations précédentes ? Comme l'a fait remarqué Bruner (1966, cité par Karpov, 2003), « La culture […] n'est pas découverte ; elle est transmise ou elle est oubliée ».

Ainsi, on touche là aux limites du modèle de l'apprentissage tout constructiviste.

▪ **L'apprentissage par acquisition :**

Cela n'implique pas que le modèle d'apprentissage par acquisition ou modèle traditionnel transmissif soit pour autant la solution alternative, bien au contraire. Par exemple, on a montré que l'acquisition d'un savoir scientifique verbal ne suffisait pas à permettre aux élèves d'utiliser leurs connaissances pour résoudre un problème[16] :

> *Dans une étude, des élèves de sixième ont mémorisé le concept de triangle rectangle. Mais ils peinent à reconnaître comme triangle rectangle celui dont l'angle droit se trouve en haut (il s'agit pour eux d'un triangle quelconque).*

Transmettre verbalement des concepts ne fonctionne pas, pas plus que de les faire construire systématiquement.

---

[15] KARPOV Y. V., (2009) « Vygotski et les concepts scientifiques – Implications pour l'éducation contemporaine », dans KOZULIN A., et al. (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation*, Retz, p.70-71.
[16] KARPOV Y. V., (2009) « Vygotski et les concepts scientifiques – Implications pour l'éducation contemporaine », dans KOZULIN A., et al. (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation*, Retz, p.62-63.

▪ **L'apprentissage théorique :**

Karpov évoque donc l'alternative proposée par les disciples russes de Vygotski, à savoir, un modèle d'enseignement théorique combinant les « concepts aux procédures ». Selon ces chercheurs, l'enseignant doit guider l'élève vers l'acquisition de méthodes d'analyse scientifique que l'élève apprend et intériorise en les utilisant. Ces méthodes deviennent alors autant d'outils cognitifs à l'aide desquels l'élève peut ensuite résoudre d'autres problèmes (transférabilité). Cette forme d'apprentissage théorique facilite le développement cognitif des élèves et en particulier leur capacité à travailler au niveau de la pensée logico-formelle (Davydov, 1986, 1990 ; Talyzina, 1981 ; cités par Karpov, 2003).

Je ne discuterai pas ici de la validité des critiques de Karpov, lui-même disciple de Vygotski ; cependant, ses écrits ont le mérite de m'aider à comprendre qu'on ne peut pas être partisan à 100% d'une méthode ou d'une autre, chacune ayant ses défauts, et notamment, en ce qui concerne le constructivisme, de conduire à des apprentissages souvent chronophages et parfois erronés.

Dans l'ouvrage collectif « Vygotski et l'éducation », j'ai également trouvé une nouvelle acception du concept d'**imitation** et de son rôle dans l'enseignement. Cette acception m'a permis de saisir la piste évoquée par Claire Féliers lors de l'ARP et de comprendre qu'il fallait discerner copie et imitation.

2.4.2. Le rôle de l'imitation selon Vygotski

En effet, avant de lire Vygotski, j'avais, pour ma part, un jugement très négatif de l'imitation en tant que moyen de médiation. Je le considérais comme un moyen régressif, aux antipodes de ceux que pouvait utiliser un pédagogue.

Je pensais que faire acquérir une compétence à un élève par imitation était une méthode vouée à l'échec car vide de sens pour l'élève et intransférable.

Or, j'ai compris en lisant Seth CHAIKLIN dans le paragraphe « *Pour aller plus loin dans la clarification du concept d'imitation* »[17], p.48-49, que la définition de l'imitation selon Vygotski était bien éloignée de ma représentation initiale.

Vygotski utilise le mot *imitation* pour désigner des situations dans lesquelles l'enfant est capable, **parce qu'un certain nombre de fonctions psychologiques sont en cours de maturation**, de s'engager dans une interaction avec d'autres personnes plus compétentes

[17] CHAIKLIN S., (2009), « La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski », dans KOZULIN A., et al. (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation*, Retz, p.33-57.

que lui concernant des tâches précises que l'enfant ne serait autrement pas capable d'accomplir seul. Cette définition rompt avec la conception qui la limite à une *copie*, et confère à *l'imitation* une signification technique spéciale.

De cette acception naît le concept de la fameuse *Zone de développement proximal*, idée la plus largement reconnue et associée à la production scientifique de Vygotski, apparaissant dans la plupart des manuels de psychologie du développement et de l'éducation… Les phrases les plus couramment citées pour définir ce concept sont les suivantes :

> *« Il s'agit de la distance entre le niveau de développement réel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante d'un problème, et le niveau de développement potentiel tel que défini par la résolution d'un problème avec les conseils d'un adulte ou au travers de la collaboration avec des pairs plus compétents »* (Vygotski, 1978, p.86, cité par Chaiklin, 2003, p.35) ; ou *« ce que l'enfant est capable de faire en collaboration aujourd'hui, il sera capable de le faire en toute indépendance demain »* (Vygotski, 1987, p.211, cité par Chaiklin, 2003, p.35)

D'autre part, pour éviter une mauvaise interprétation de son concept d'imitation, Vygotski insiste sur l'idée qu'un enfant n'est pas capable d'imiter n'importe quoi : *« Il est bien établi que l'enfant ne peut imiter que ce qui se situe à l'intérieur de la Zone de son potentiel intellectuel »* (Vygotski, 1987, p.209, cité par Chaiklin, 2003, p.48).

Ainsi, il faut retenir une idée très importante dans la théorie de la Zone de développement proximal, c'est que **l'imitation** n'est possible que parce que (a) les **fonctions psychologiques en cours de maturation** sont encore <u>insuffisantes</u> pour permettre des performances <u>indépendantes</u>, mais (b) sont <u>suffisamment développées</u> pour (c) qu'un élève puisse comprendre comment utiliser les actions menées en <u>collaboration</u> avec une personne plus compétente. La présence de ces fonctions en cours de maturation est la raison pour laquelle cette Zone de développement proximal existe.

Ces apports théoriques m'ont donc permis de changer radicalement de point de vue sur l'imitation et j'ai ainsi pu envisager différemment ma posture d'enseignante spécialisée : le désir de faire construire à mes élèves des habiletés métacognitives pouvait maintenant se concilier avec l'idée de suggérer des modèles de stratégies. Un aspect essentiel de ma mission, je l'ai compris, est donc de mesurer avec le plus de finesse possible l'étendue de la Zone de développement proximal (ZDP) de mes élèves, et de proposer des situations-

problèmes ni au-delà, ni en-deçà de cette Zone, afin de permettre à ceux-ci de développer le maximum de leur potentiel d'apprentissage.

C'est le sens d'une remarque que fait A-M. Doly dans son ouvrage, à laquelle je n'avais, jusque-là, pas prêté attention :

> *Le tuteur est un expert : c'est lui qui propose la situation car* […] *il possède une théorie sur les caractéristiques des performances de son élève, c'est-à-dire qu'* « ***il est capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend*** » (Bruner, 1987, cité par Doly, 1996)[18]

Je peux alors guider les élèves dans leur ZDP, et accepter que puisque justement, à l'intérieur de celle-ci, ils sont dépendants de moi ou de leurs pairs plus compétents, je puisse leur fournir des modèles à imiter.

Encore une fois, A-M. Doly évoque bien aussi cette possibilité :

> *Le tuteur suggère des modèles à imiter ou des « débuts » de modèles, des exemples si nécessaires pour éviter des tâtonnements inutiles et une situation de trop grande frustration, surtout pour les élèves qui sont le plus en difficulté, qu'il ne faut jamais abandonner dans un tâtonnement vain et dans l'échec.*[19]

Maintenant que le malentendu a été levé sur la question du placement du curseur entre *faire faire, induire et laisser faire,* passons maintenant à la description concrète de ma démarche et des résultats observés chez Ali, Hamza et Romain.

2.5. L'intégration des concepts découverts dans ma démarche

Cette remise en question de mes représentations des modèles d'enseignement a finalement été un moment-clé dans mon année de formation, elle a participé à ma transformation de maître ordinaire en maître spécialisé. Passé la découverte, il m'a fallu digérer cette nouvelle vision de mon métier et j'ai tenté d'intégrer la théorie à ma pratique professionnelle.

Pour ce faire, j'ai essayé de faire opérer des prises de conscience à mes élèves sur les procédures mises en œuvre en situation d'écriture. Comme nous l'avons vu précédemment, l'essentiel de mon expertise doit résider dans ma capacité à cerner les zones de développement proximal (ZDP) de mes élèves dans cet apprentissage.

Comment mesurer la ZDP d'un enfant ? Il me semble que la réponse est contenue dans la définition même de la ZDP donnée par Vygotski. Il suffit de proposer des situations-

[18] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.58
[19] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.61

problèmes légèrement plus difficiles que ce que l'élève est en mesure de résoudre seul, et de complexifier ces situations jusqu'à constater le moment où l'élève ne peut plus co-élaborer de réponse adéquate, même en présence du tuteur ou des pairs. La situation qui semble manifestement dépasser les capacités de réflexion de l'élève est la borne maximale de sa ZDP.

En ce qui concerne mon projet de groupe, je pense que les élèves ont presque toujours navigué dans leur zone de développement proximal, ceux-ci étant capables de résoudre les problèmes d'écriture qui émergeaient grâce aux interactions entre pairs ou grâce à mon accompagnement.

Voici un exemple de séance (cf. annexe 6 - Préparation de séance) illustrant comment j'ai amené ce groupe à opérer des prises de conscience sur les procédures d'écriture. Dans cette séance, je souhaitais faire prendre conscience aux élèves du type d'erreurs fréquentes qu'ils peuvent faire en situation de production d'écrit afin qu'ils puissent ensuite les éviter en y prêtant une attention particulière. Ma démarche a consisté à leur proposer une « chasse aux erreurs » à partir d'une phrase qu'ils avaient déjà écrite et corrigée dans une séance antérieure. J'ai transformé la phrase pour l'occasion, en écorchant chacun de ses mots. [J'ai mal aux oreilles.] est devenu [j'ai malo zorelle]. Les élèves ont été ravis de procéder à cette chasse aux erreurs et cela a été l'occasion de reprendre plusieurs points qui leur posait encore problème, malgré la séance d'analyse antérieure (preuve que ces élèves ont beaucoup de mal à conceptualiser la langue écrite comme une langue stable avec des règles orthographiques immuables). La segmentation de la phrase orale en cinq mots a d'ailleurs été longuement redébattue, à cause de l'oralisation de [zo] dans [zoreilles]. La question qui a émergé était la suivante : [zoreilles] est-il un mot ? Les enfants n'étaient pas d'accord entre eux. Pour aider à la résolution du problème, j'ai donc suggéré de comparer les expressions suivantes : [mon oreille] et [les oreilles]. Je leur ai demandé comment je devais les écrire. Après avoir constaté que dans les deux cas, on parlait toujours de la même chose, les élèves ont admis qu'on ne pouvait pas l'écrire de deux manières différentes (par exemple, [mon noreille] et [les zoreilles]). Ils en ont déduit que la seule façon possible d'écrire le mot était [oreille]. J'ai alors demandé aux élèves pourquoi à l'oral entendait-on dans un cas [no] et dans l'autre [zo] ? J'ai écrit les syntagmes [mon oreille] et [les oreilles] au tableau afin de guider leur réflexion. Cela a été très compliqué pour eux de comprendre que cela était dû à la liaison oralisée entre le déterminant et le nom. Il a fallu que je souligne les lettres finales des déterminants [mon] et [les] pour que les élèves commencent à percevoir la résolution de ce problème.

Cette séance montre comment, tout en ne donnant pas la réponse, je guide les élèves dans l'élaboration d'une solution. Dans ce cas, les enfants sont bien restés dans leur ZDP, puisque, seuls, ils ne parvenaient pas à résoudre la difficulté, mais accompagnés, ils ont pu commencer à entrevoir la résolution de leur problème. Bien sûr, cette séance a été suivie de nombreuses autres où les élèves ont été confrontés à des situations-problèmes similaires, afin de leur permettre de renforcer leur conceptualisation de la segmentation de la phrase orale en mots, et d'identifier les mots isolément les uns des autres.

3. Qu'est-ce que ces démarches de travail ont apporté aux élèves ?

3.1. Du point de vue cognitif

3.1.1. Développer l'attention

J'ai constaté en premier lieu que les élèves ont réussi à augmenter leur temps d'attention. En effet, Romain, qui avait comme besoin éducatif particulier (BEP) important de stabiliser son attention sur un temps suffisamment long pour mener à bien une tâche donnée, a nettement progressé sur ce point. Lui et ses camarades savent maintenant ce qui est attendu d'eux précisément lors de situations d'écriture et ils semblent prendre plaisir à décortiquer leur fiche méthodologique, à en reproduire fidèlement chaque étape, comme s'il s'agissait de rituels rassurants qui conduisent à la réussite plus aisément.

3.1.2. Développer des fonctions exécutives

D'autre part, de manière évidente, le développement d'habiletés métacognitives dans le domaine de l'écriture a permis à ces élèves de découvrir des stratégies de planification et d'auto-régulation en situation de production d'écrit. Cependant, je ne peux pas garantir que ces élèves aient également développé des facultés de raisonnement logique transférables à d'autres domaines que la production d'écrit. En effet, je pense, comme les disciples russes de Vygotski, tenants de l'apprentissage théorique, qu'il y aurait nécessité de fournir à ces élèves en grande difficulté un enseignement conceptuel et procédural rigoureux pour chaque discipline, avec un entraînement systématique qui leur permette d'intégrer les compétences demandées.

En revanche, on peut penser que cette initiation à la métacognition aura pour effet ultérieur de susciter chez ces élèves l'envie de trouver des stratégies pour mieux réussir, quels que soient le domaine disciplinaire et les nouvelles compétences à acquérir.

3.1.3. Améliorer le langage

Le langage est un outil privilégié de la métacognition parce qu'il permet à la fois de **communiquer** et de **représenter, ou de conceptualiser**.

Lorsque l'adulte aide l'élève à réguler une tâche, ils entrent tous deux dans un échange verbal, une interaction, il s'agit de communication. Ensuite, quand l'élève intériorise cette régulation, il le fait grâce au **langage interne**, c'est-à-dire qu'il se remémore les mots qui ont été échangés dans l'interaction et cela l'aide à se représenter de façon abstraite l'objet de la régulation. Le langage permet à l'élève de prendre de la distance par rapport à ses actes et donc d'opérer des prises de conscience.

A-M. Doly indique que les capacités de transfert des stratégies acquises augmentent lorsque, pendant l'apprentissage, « un feed-back explicitant le rapport entre la stratégie acquise et la performance obtenue est introduit par un agent extérieur en vue d'augmenter le savoir métacognitif sur l'intérêt et l'efficacité de cette stratégie » (Mélot et Corroyer, 1992, cités par Doly, 1996).

A ce titre, l'entretien **d'explicitation** (outil développé par Pierre Vermersch, 1994) est un outil privilégié et je l'ai beaucoup pratiqué dans mes séances de remédiation. C'est une technique d'écoute et de questionnement qui a trois avantages :

- permettre à l'intervieweur de s'informer (analyse d'erreurs, expertise, recherche),
- aider l'interviewé à s'auto-informer par une mise en évocation (retour réflexif sur la démarche suivie pour une tâche, qui permet de construire l'expérience de l'apprenant),
- lui apprendre à s'auto-informer (moyen d'apprendre à apprendre dans la mesure où il apprend à décrire sa manière de faire et ainsi à en prendre conscience)[20].

Dans le cadre de l'explicitation, le langage est utilisé pour aider l'élève à percevoir et à prendre conscience de ses processus mentaux ; le passage à l'abstraction et la structuration de la pensée sont ainsi favorisées.

Le développement d'habiletés métacognitives étant lié en grande partie à l'utilisation de l'explicitation, il était attendu qu'Ali et Hamza progressent en expression orale (BEP essentiel pour ces deux élèves). Je pense qu'Hamza a effectivement beaucoup progressé dans l'enrichissement de son lexique et de son expression syntaxique. Il parvient à formuler des phrases longues et correctes, il fait plus attention au sens précis des mots. Par ailleurs, j'ai perçu chez lui un changement dans sa représentation de la lecture. Il manifeste maintenant le désir d'occuper la place de narrateur dans la pièce de théâtre et prend plaisir à lire son texte avec expressivité, témoignage de sa meilleure compréhension écrite. La langue représente moins un obstacle pour lui et a pris une dimension ludique. Il ose

[20] VERMERSCH P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur

prendre part aux échanges au sein du groupe, et il exprime son point de vue de plus en plus clairement.

En revanche, Ali a encore beaucoup à faire ; au mois de mars, il est à noter que ses parents n'ont toujours pas pris contact avec une orthophoniste, malgré mes relances multiples (par ailleurs, il se trouve que la petite sœur d'Ali relèverait d'une orientation spécialisée que les parents refusent ; il y a donc vraisemblablement une tendance au déni chez ces parents). Je ne pense pas que cette cause explique tout mais elle peut être évoquée. Ali a néanmoins la chance d'avoir plutôt une bonne logique, il compense beaucoup ses lacunes lexicales par des raisonnements déductifs. Je crains néanmoins que l'absence d'une rééducation orthophonique pour pallier ses manques en vocabulaire ne finisse par faire obstacle à des acquisitions futures plus complexes.

Quant à Romain, les situations proposées lui ont permis de beaucoup gagner en aisance. Suivi en orthophonie pour un problème de bégaiement depuis la moyenne section, Romain revient de loin sur le plan expressif. Le suivi orthophonique y est pour beaucoup mais on peut penser que le travail en groupe aura déclenché chez lui quelque-chose de plus : la prise de conscience qu'il peut « rivaliser » avec des camarades de son âge sur le plan verbal et même les surpasser. Romain s'est en effet montré très actif dans les situations d'échanges verbaux et il s'est prouvé qu'il avait de bonnes compétences argumentatives.

3.1.4. Améliorer la mémorisation

En dernier lieu, A-M. Doly indique que la métacognition permet l'organisation en mémoire des connaissances acquises. En effet, l'un des problèmes des élèves en échec est qu' « ils ne savent pas qu'ils savent » selon Wong (1985, cité par Doly, 1997[21]), ils ont des difficultés à récupérer en mémoire des connaissances que cependant ils possèdent. Le fait d'aider les élèves à apprendre à relier les connaissances qu'ils acquièrent à celles déjà en place, doit permettre de les rendre plus « accessibles » et augmente leur chance de rappel en situations variées.

Ali, Hamza et Romain ont effectivement démontré qu'ils récupéraient bien les procédures acquises par des moyens métacognitifs : le fait de leur avoir laissé le temps de tâtonner, confronter, verbaliser, construire en collaboration leurs procédures, semble avoir facilité leur fixation en mémoire. Je pense que le fait de leur avoir permis de réélaborer les procédures expérimentées par l'explicitation, et par les temps de rédaction individuelle de trace écrite, a commencé à favoriser cette mise en mémoire.

[21] DOLY A-M., (1997). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.28

Il y a lieu de nuancer ce propos en rappelant que pour l'instant, ces élèves restent assez dépendants de leur fiche individuelle de stratégies et qu'ils n'osent pas encore s'en détacher. Il faut donc préciser que le temps de l'intériorisation est un temps long et qu'un entraînement régulier doit absolument succéder à la phase initiale de l'élaboration.

3.2. Du point de vue conatif

3.2.1. Développer l'estime de soi, changer de regard sur l'erreur

Je pense qu'un des effets remarquables du développement d'habiletés métacognitives est d'avoir permis à Ali, Hamza et Romain de revaloriser leur estime d'eux-mêmes, leur faisant prendre conscience de leur potentiel de réflexion. Ils ont changé leur regard sur l'erreur, ne la considérant plus comme une « faute » mais comme une étape normale dans le processus d'apprentissage. Les temps accordés à l'explicitation des procédures au cours de cette séquence ont encouragé cette transformation de point de vue sur le statut de l'erreur.

Dans les modèles constructivistes, l'erreur n'est pas évacuée, bien au contraire, on lui confère un statut positif en considérant qu'il faut la laisser apparaître – voire même la provoquer – afin de mieux la traiter. « Vos erreurs m'intéressent ! » : selon Jean-Pierre Astolfi, auteur d'un ouvrage très instructif sur ce sujet[22], l'erreur doit être analysée comme étant « un indice et un témoin des lenteurs, des régressions et des analogies qui caractérisent toute pensée en train de se construire […]. Elle apparaît comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit ; comme la compagne de toute élaboration mentale vraie. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf. »[23]

Et c'est bien dans cette optique que le pédagogue travaille lorsqu'il utilise la métacognition comme médiation, celle-ci favorisant la prise de risque et la conduite d'essai, l'erreur devient, non plus une « faute », mais un indicateur de processus. Gaston Bachelard disait (cité par Astolfi, 1997) : « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». Lorsque l'on permet à l'élève de comprendre que l'erreur est une étape normale

[22] ASTOLFI J-P., (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 117 pages
[23] ASTOLFI J-P., (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, p.44-45

de l'apprentissage, et qu'il s'agit d'en tirer parti pour progresser, alors on lui permet de changer de regard sur ses erreurs et sur lui-même. La métacognition permet donc de revaloriser l'estime de soi des élèves.

3.2.2. Déclencher l'implication des élèves dans leur apprentissage

Outre la revalorisation de l'estime de soi, je pense que l'utilisation de la métacognition a développé chez les élèves un vrai désir d'implication dans leur apprentissage ; la métacognition a créé de la motivation. Celle-ci a suscité chez les élèves un sentiment de compétence, et même une vraie fierté de se découvrir acteur d'une recherche qui construit les savoirs.

En effet, A-M. Doly explique que le sujet qui apprend à gérer des tâches de façon métacognitive accroît la confiance dans ses compétences et de cela, émerge le concept de soi. Comme elle l'indique, le savoir devient « objet d'une construction consciente et non plus d'une consommation obligée et plus ou moins indigeste »[24].

Et tel un cercle vertueux, plus la confiance en soi s'amplifie, plus la gestion de la tâche métacognitive est facilitée ; le sujet s'émancipe petit à petit de l'aide du maître, ses habitudes de réflexion sur son activité le rendent de plus en plus autonome, ce qui lui permet d'accéder au statut de sujet dans les apprentissages et dans les savoirs. Ali, Hamza et Romain ont compris qu'ils pouvaient « reprendre la main » sur leurs apprentissages et non plus « subir » ceux-ci.

3.3. Du point de vue social

Au niveau du groupe, j'ai également pu constater des effets bénéfiques sur le travail coopératif. Ces trois élèves, bien qu'ayant déjà expérimenté des dispositifs collectifs de type ateliers (en maternelle et en CLAD pour Romain), n'avaient pourtant pas l'habitude de « penser à plusieurs », c'est-à-dire de partager des idées pour atteindre plus efficacement un but commun. Leur fonctionnement restait très égocentrique. En mettant en place des situations de réflexion collective sur des supports de travail communs, en leur permettant de confronter régulièrement leurs représentations initiales à celles de leurs camarades, j'ai le sentiment que ces élèves ont amélioré leurs compétences sociales. Au cours de la séquence, la bienveillance s'est instaurée naturellement au sein du groupe. Chacun peut désormais émettre une hypothèse de résolution de problème sans craindre le jugement des autres. Les élèves ont développé leur capacité d'écoute ; ils peuvent laisser l'un des membres du groupe exposer sa pensée jusqu'au bout et ensuite donner leur avis.

[24] DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, p.22

Ils sont capables d'aider un camarade en peine en essayant de reformer autrement une notion ou une consigne mal comprise…

Selon Vygotski (1985), « chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant, d'abord entre les individus (interpsychologique) et ensuite dans l'enfant (intrapsychologique). Toutes fonctions supérieures (de l'attention volontaire à la mémoire, en passant par la formation des concepts) débutent comme des relations effectives entre individus humains. »

Selon cette thèse socio-constructiviste, il y a donc lieu de favoriser les interactions sociales entre pairs. Deux types d'interaction peuvent être mises en œuvre : le conflit socio-cognitif et la coopération ou co-construction.

3.3.1. Favoriser le conflit socio-cognitif

C'est la situation dans laquelle une contradiction entre les différents points de vue des élèves émerge. C'est un facteur important de progrès pour les élèves car il leur permet de prendre conscience de la possibilité d'autres modes de pensée que le leur, et il les oblige donc à rechercher une autre solution voire à modifier leur cadre conceptuel pour dépasser le conflit.

Par exemple, dans le cadre de mes remédiations, ce mode de travail avait lieu notamment lors des mises en commun, où les élèves pouvaient confronter leurs productions d'écrit. Ils pouvaient débattre de la façon d'orthographier tel ou tel mot ou se rendre compte qu'un même son avait été graphié de trois manières différentes…

Autre exemple, celui de la segmentation des phrases orales en mots : pour les aider à anticiper sur leur production d'écrit, avant qu'ils se jettent sur leur stylo, je demandais systématiquement aux élèves de réfléchir au nombre de mots contenus dans la phrase. Ils devaient tracer sur leur ardoise autant de traits que de mots entendus. Que de séances il a fallu avant qu'Ali, Hamza et Romain parviennent à identifier tous les trois le même nombre de mots du premier coup ! Hamza était d'ailleurs particulièrement en difficulté sur ce plan-là et il pouvait passer d'une segmentation syllabique à une segmentation hasardeuse, rassemblant ici ou là des bouts de mots… Ali et Romain s'en sortaient mieux mais il arrivait encore souvent qu'ils se trompent. Cela donnait toujours lieu à de grandes discussions et faisait nager le groupe en plein « conflit socio-cognitif ».

3.3.2. Favoriser la coopération

Il s'agit de mettre en place une recherche commune, organisée par un but défini en commun. Cette situation permet également aux élèves de progresser puisqu'elle implique, d'une part, le maintien de l'attention et de l'orientation vers le but, et d'autre part, elle

accélère la mise en œuvre d'une stratégie efficace et négociée par les échanges. Le groupe fonctionne comme tuteur, il pose des questions, émet des hypothèses, invite les uns les autres à se justifier, à argumenter et tout cela favorise la gestion contrôlée et métacognitive de la tâche. L'autorégulation est ainsi d'abord interactive puis ensuite intériorisée selon la thèse de Vygotski.

Dans l'exemple cité ci-dessus à propos de la segmentation orale de la phrase en mots, les élèves ont fini par trouver une « astuce » pour y arriver quand ils ont compris l'aspect sémantique du mot. Ils ont mis au point une méthode pour savoir si une émission sonore extraite d'une phrase orale est un mot ou pas : ils posent la question « est-ce que ça veut dire quelque-chose ? ». Par exemple, si dans une phrase, ils doivent écrire [paysage] et qu'ils se demandent comment le segmenter, ils se disent [pè], ça ne veut rien dire, [i] et [zaj] non plus, mais ensemble [paysage], on reconnaît ce mot, on l'a déjà entendu dans une leçon d'histoire. Cette méthode a vraiment émergé d'un travail d'équipe : rencontrant toujours cette même difficulté, à force d'y travailler, d'argumenter sur l'interprétation du sens des mots, d'effectuer des manipulations syntaxiques, de verbaliser les procédures, il est apparu un jour au groupe que la méthode la plus efficiente pour trouver le nombre de mots exact était de s'appuyer sur le sens.

CONCLUSION

Le bilan de la mise en œuvre, dans mes remédiations, d'outils métacognitifs pour faire vivre l'expérience de la réussite à des élèves en grande difficulté scolaire, est assez positif.

- **Assurer plus de réussite**

En effet, la métacognition permet d'abord de gérer des tâches de manière efficace, en exerçant une vigilance continue et consciente sur son activité (avec la possibilité d'anticiper, de s'orienter vers un but, de planifier, de se réguler, de s'auto-évaluer, de se corriger…). Elle vise à comprendre comment mieux réussir. Le développement de stratégies métacognitives donne plus de chances de succès dans la gestion des tâches.

Dans le cadre de mon expérimentation, j'ai constaté que le fait d'avoir permis à Ali, Hamza et Romain de construire ensemble des stratégies d'écriture a eu pour conséquence de leur donner de nouveaux moyens dont ils se sont emparés pour planifier, contrôler et au final mieux gérer leurs productions. La fiche individuelle « Stratégies pour mieux écrire » qu'ils ont élaboré tout au long de cette séquence leur est devenue indispensable.

L'objectif ultérieur sera qu'ils arrivent à se passer de leur fiche méthodologique, dès qu'ils en auront suffisamment intériorisé les stratégies.

Cependant, aussi puissantes que paraissent les habiletés métacognitives pour assurer plus de réussite en production d'écrit, elles demeureraient vaines si elles n'étaient pas transférées à d'autres contextes que celui du groupe de remédiation.

- **Favoriser le transfert : savoir et savoir que l'on sait**

Or, c'est aussi là un avantage majeur de la métacognition : cet outil vise un des problèmes permanents de l'enseignement, celui du transfert des connaissances et des compétences acquises à des contextes différents. « La métacognition fait de l'apprenant un théoricien de sa cognition, il sait ce qu'il sait et comment il le sait, ce qui lui permet de transférer sa compétence à différentes tâches » (Gaveleck et Raphael, 1985, cités par Doly, 2006[25]).

Concernant mon projet, le transfert a été favorisé par le biais de ma co-intervention en classe avec l'enseignante pendant des activités de productions d'écrit : j'ai aidé les élèves à utiliser leur fiche stratégique dans ce cadre, et leur ai montré comment transférer leurs habitudes du groupe de remédiation vers la classe.

[25] DOLY A-M, (2006), « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans TOUPIOL G., (sous la direction de), *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, RETZ, FNAME, p.88

L'enseignante de classe et moi-même avons constaté que ces trois élèves essayaient d'utiliser leur fiche dès qu'ils devaient écrire et que celle-ci leur procurait un sentiment de sécurité ; Ali, Hamza et Romain ont depuis nettement amélioré leurs productions d'écrit.

- **Les compétences de l'enseignant spécialisé**

Je terminerais ce mémoire en évoquant les compétences requises pour l'enseignant spécialisé désireux de s'emparer de la métacognition comme outil médiateur : il s'agit en premier lieu de savoir « lâcher prise ». Il y a nécessité d'être prêt à renoncer à transmettre un savoir déjà organisé, où sont prévues les questions et les réponses « attendues » des élèves ; il faut au contraire se préparer à être à l'écoute des élèves, à s'adapter à leurs modes de résolution de problèmes, à leurs modes de pensée… L'enseignant doit être très disponible et très souple, en somme, il doit être adaptable.

Cela n'est pas incompatible avec la possibilité de transmettre des modèles par imitation, contrairement à ce que j'avais imaginé en premier lieu, comme je l'explique dans la deuxième partie de ce mémoire. En considérant la théorie de Vygotski sur la Zone de développement proximal, le tuteur, s'il a bien perçu les limites de cette zone chez ses élèves, est en capacité de les faire progresser en suggérant des pistes, des modèles.

Ainsi, c'est une subtile alternance de postures à laquelle doit se conformer l'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique : il doit savoir être parfois un modèle pour ses élèves, parfois un interlocuteur guidant l'explicitation des procédures, parfois juste un animateur effacé des échanges entre pairs, c'est un tuteur patient et disponible, ce sont là des qualités essentielles du maître E.

Je conclurais par cette réflexion : avant cette étude, je savais intuitivement ce qu'était la métacognition, je l'utilisais inconsciemment, comme nombre d'enseignants ; aujourd'hui, je peux dire que j'ai une connaissance plus approfondie des éléments théoriques relatifs à la métacognition, je l'utilise sciemment, donc avec une meilleure efficacité. Je sais, et je sais que je sais.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ASTOLFI J-P., (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 117 p.

BARTH B-M., (2004). *Le savoir en construction*, RETZ, Forum Education Culture, 208 p.

BARTH B-M., (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*, RETZ, Forum Education Culture, 255 p.

BOIMARE S., (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 196 p.

BOIMARE S., (2008). *Ces enfants empêchés de penser* (2008), Dunod, 177 p.

CORMIER P., (sous la direction de) (2010). *Elèves en difficulté, le livre-je des aides spécialisées à l'école,* L'Harmattan, 305 p.

CHAUVEAU G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie culturelle de la lecture*, Retz, 192 p.

DOLY A-M., (1996). *Métacognition et Médiation*, CRDP Auvergne, 104 p.

GIASSON J., (1990). *La compréhension en lecture*, De Boeck, collection Pratiques pédagogiques, 255 p.

KOZULIN A., GINDIS B., AGEYEV V.S., MILLER S.M., (sous la direction de), (2009). *Vygotski et l'éducation*, RETZ, 223 p.

TOUPIOL G., (sous la direction de), (2006). *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, FNAME, RETZ, 232 p.

TOUPIOL G. et L. PASTOR, (sous la direction de), (2004). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, FNAME, RETZ, 207 p.

VERMERSCH P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur

Textes officiels

Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009, *Fonction des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*

Le Bulletin Officiel N°4 du 26 février 2004, Numéro Spécial CAPASH 2CASH

ANNEXES

Annexe 1 : Projets d'Aide Spécialisée des élèves (extraits)

Annexe 2 : Projet de groupe (extrait)

Annexe 3 : Programmation de séances

Annexe 4 : Fiche méthodologique « Stratégies pour mieux écrire »

→ Version de l'enseignant (stratégies envisagées mais non « transmises »)

→ Version de l'élève (stratégies réellement réélaborées par eux)

Annexe 5 : Préparation de la séance « Comprendre l'utilité des outils d'aide à l'écriture »

Annexe 6 : Préparation de la séance « Chasse aux erreurs »

ANNEXE 1 : Projets d'Aide Spécialisée des élèves (extraits)

Extrait du projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique d'Ali

NOM – Prénom : B……. Ali	**Ecole : BROSSOLETTE**
Date de naissance : 05/06/2004	**Classe – Enseignant : CE1 Mme H……..**
(D) / G Port de lunettes ~~ ~~	**Date du PAS : 26/10/2012**

Parcours scolaire antérieur

Année	Classe	Maintien / RASED
2007-2010	Ecole maternelle à Brossolette	
2010-2011	1er CP chez Mme Marchand	
2011-2012	2ème CP chez Mme Marchand	Maintien CP

Aides à l'école et suivis extérieurs

Aides / Suivis	Depuis	Fréquence
Aide personnalisée	09/2012	2 x / semaine
Aucun suivi extérieur		

Motifs de la demande d'aide

Date : 05/10/2012

Points d'appui – Réussites - Motivations	Difficultés - Besoins
- Travail propre et soigné, écriture impeccable, Ali s'applique. - Elève agréable et poli, qui rend facilement service. - Bonne attitude scolaire. Ali veut faire de son mieux.	- Lecture très lente, bcp de sons non acquis. - Gros problème de compréhension en lecture. - Participe difficilement à l'oral. - Lecture et écriture des nombres non maîtrisées au-delà de 60.

Entretiens et observations

Observations en classe	Entretiens enseignant	Entretiens parents	Entretiens partenaires extérieurs
25/09/2012	11/10/2012	05/10/2012	
	01/02/2013	14/12/2012 (bilan ortho suggéré)	

Proposition du RASED après synthèse en date du : 11/10/2012

■ Aide pédagogique ☐ Aide rééducative ☐ Examen psychologique ☐ Aide extérieure

Evaluation initiale – Analyse des besoins éducatifs particuliers :

	Points d'appui, réussites, motivations	Difficultés
	Compétences transversales	
Comportement	Elève scolaire et appliqué.	Semble faire pour faire plaisir et pas pour son intérêt personnel.
Stratégies		Ne semble pas avoir de méthode, perdu.
Attention	Bonne attention visuelle.	Attention en classe assez fluctuante, en activité orale.
Mémoire		Mémoire de travail assez faible.
Repérage spatio-temporel	Bonnes notions de temps et d'espace.	
	Compétences disciplinaires	
Conscience phono	Bien (Manipulation et distinction des sons correcte).	
Projet lecteur		Aucun projet de lecteur.
Lecture – code	- Pas de confusions ni d'inversions. - Mots-outils reconnus par voie directe.	Lecture de syllabes Batelem : 18/29 – niveau mars CP Valeurs du [g] mal maîtrisées. Graphèmes méconnus nombreux : h/ch, ph, in, oin, ien, ain, ein, ail, gn.
Stratégies de lecture	Ali s'appuie parfois sur le sens pour anticiper la lecture d'un mot (ex : « garçon » lu « enfant »).	Stratégie prioritaire : le déchiffrage. S'appuie parfois sur le contexte mais sans vérification. Pas de combinaison des stratégies.
Ecrire, produire des textes	- Bonne écriture phonétique (Dictée Batelem : 17/25 – niveau moyen de début de CE1)	- Ecriture orthographique faible (Dictée Batelem : 3/11) - Pb de segmentation de la phrase en mots : aléatoire
Compréhension	Dans le cadre d'une interprétation d'une suite séquentielle d'images : très bien réussi (pas de vocabulaire entrant en jeu ?)	Compréhension orale et écrite généralement partielle : **Problème d'incompréhension de certains mots : vocabulaire réduit ?** - Compréhension de consignes : 4/5 – moyen - Compréhension de phrases complexes : 7/10 – moyen - Compréhension d'un texte lu par l'adulte : 4/6 – moyen - Compréhension d'un texte lu seul : Accès seulement à l'explicite.

Besoins éducatifs particuliers – Objectifs spécifiques – Mise en œuvre :

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs spécifiques	Mise en œuvre – supports
	Compétences transversales	
Besoin de mûrir pour se projeter dans l'avenir ; comprendre les enjeux de l'école, donner du sens aux apprentissages scolaires	- Prendre conscience qu'il est un « citoyen du monde » et se projeter dans l'avenir. - Avoir un projet-lecteur, dépassant la dimension scolaire.	- Lire des albums qui parlent de l'avenir, du monde adulte. - Faire du langage autour de cette thématique. - A la fin de chaque séance, expliquer ce qu'on a appris.
Besoin de devenir autonome en améliorant l'organisation de ses procédures	- Avant de s'engager dans la tâche, s'en représenter le but. - Mobiliser ses connaissances pour accomplir une tâche. - Organiser et planifier ses actions, savoir utiliser les aides, les outils. - Vérifier la cohérence du résultat, le justifier. - Accéder à la clarté cognitive, expliciter ses stratégies.	- Enseignement explicite : montrer « comment on fait » - Echange avec les pairs sur les différentes stratégies possibles pour « réussir ». - Situations d'explicitation des procédures (métacognition). - L'aider à s'approprier les outils de la classe pour dépasser les obstacles.
Besoin de développer ses capacités attentionnelles, prendre confiance en soi pour persévérer même quand une tâche est difficile	- Etre capable de mener un travail à son terme en maintenant une attention soutenue tout au long de l'activité. - Persévérer lorsque la tâche est difficile, fournir des efforts prolongés, se rendre compte qu'il peut dépasser ses difficultés.	- Contrat de vigilance construit au début de l'aide et rappelé à chaque séance. - Relancer fréquemment Ali pour l'aider à progresser dans un exercice. - Valoriser les efforts d'Ali.
	Compétences disciplinaires	
Besoin de fluidifier la lecture et de faciliter l'écriture phonétique et orthographique, comprendre que la langue française n'est pas transparente et qu'elle obéit à des règles orthographiques	- Développer la maîtrise des **correspondances grapho-phonétiques** complexes. - Savoir segmenter la phrase en mots. - Acquérir des automatismes d'auto-correction. - Mémoriser l'orthographe des mots-outils et mots fréquents de la classe.	- Constitution d'outils permettant la mémorisation de ces CGP - Dictées, jeux de mémory / de cartes-flash / de lotos... - Passer par le corps pour segmenter l'oral en mots (1 saut pour 1 mot), puis représenter la segmentation par des cubes puis des traits. - Productions d'écrit fréquentes avec confrontation des écrits entre pairs pour analyser les différences.
Besoin de prendre conscience de l'existence de stratégies pour mieux écrire	- Savoir ce que l'on doit mettre en œuvre avant, pendant et après l'acte d'écriture (méthodologie). Cf. Fiche « Stratégies pour mieux écrire ».	- Elaborer une fiche méthodologique sur la production écrite en cours de projet.

Besoin de développer la compréhension orale et écrite Besoin d'enrichir son vocabulaire	**<u>Compréhension orale :</u>** - être capable de restituer une histoire entendue, de reformuler une consigne. - être capable d'identifier les mots qu'il ne comprend pas et de faire des hypothèses de sens grâce au contexte. **<u>Compréhension écrite :</u>** - extraire les idées principales, les relations causales, l'enchaînement chronologique des faits. - Distinguer les idées secondaires ou inutiles. - Détecter une **perte de compréhension**	- Lectures offertes – stimulation langagière. - **Enseignement explicite** : « comment je fais pour comprendre ? », « comment je fais pour voir à quel moment je ne comprends plus (perte de sens) ? », « comment je peux m'aider du contexte pour dépasser l'obstacle ?» - Lecture de textes invraisemblables pour inciter à détecter les incohérences et à rester vigilant (perte de sens). - Développer la voie lexicale (chercher à reconnaître des mots qui renvoient à un élément du stock lexical) - Gestion des informations explicites : relier les informations en « paquets » de sens. - Faire élaborer des questions sur ce qui pose problème (« je voudrais savoir… ») - Surligner les indices qui ont permis de comprendre ou de répondre à une question. - Anticiper des suites immédiates.

Extrait du projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique d'Hamza

NOM – Prénom : S……. Hamza	**Ecole : BROSSOLETTE**
Date de naissance : 12/09/2005	**Classe – Enseignant : CE1 Mme H……**
D / G Port de lunettes ~~oui~~	**Date du PAS : 26/10/2012**

Parcours scolaire antérieur

Année	Classe	Maintien / RASED
2008-2011	Ecole maternelle à Brossolette	
2011-2012	CP chez Mme Marchand	Suivi E 3 périodes Maintien CP refusé

Aides à l'école et suivis extérieurs

Aides / Suivis	Depuis	Fréquence
Aide personnalisée	09/2012	2 x / semaine
Aucun suivi extérieur		

Motifs de la demande d'aide

Date : 01/10/2012

Points d'appui – Réussites - Motivations	Difficultés - Besoins
- Efforts lorsqu'il est en petit groupe d'aide perso ou lorsque la maîtresse est derrière lui. - Il essaye de faire de son mieux pour satisfaire la maîtresse. - Calme et attentif en classe en général.	- Lit avec difficulté : mots mal déchiffrés, confusions de sons. - Ne donne pas de sens à ce qu'il lit. - Participe peu en classe. - A besoin d'être motivé pour faire son travail en classe - Difficultés en mathématiques.

Entretiens et observations

Observations en classe	Entretiens enseignant	Entretiens parents	Entretiens partenaires extérieurs
25/09/2012	11/10/2012	Non venus aux rdv proposés	
	01/02/2013		

Proposition du RASED après synthèse en date du : 11/10/2012

■ Aide pédagogique ☐ Aide rééducative ☐ Examen psychologique ☐ Aide extérieure

Evaluation initiale – Analyse des besoins éducatifs particuliers :

	Points d'appui, réussites, motivations	Difficultés
	Compétences transversales	
Comportement	Elève qui « essaie » de faire lorsqu'il comprend le but de l'activité.	Participe peu à l'oral.
Stratégies	Essaie de prendre des indices mais ne persévère pas.	Assez peu d'organisation, certaine immaturité.
Attention	Très bonne attention visuelle.	Attention en classe assez fluctuante, en activité orale et écrite.
Mémoire	Bonne mémoire de travail et court terme.	
Repérage spatio-temporel	Bonnes notions de temps.	Repères spatiaux : confond « sur/sous ».
	Compétences disciplinaires	
Conscience phono	Très bien.	
Langage oral		Niveau d'expression langagière moyen.
Projet lecteur		A beaucoup de mal à exprimer ses représentations.
Lecture – code	- Pas d'inversions. - Mots-outils reconnus par voie directe.	Lecture de syllabes Batelem : 18/29 – niveau mars CP Valeurs du [g] et du [s] mal maîtrisées. Confusions b/d, cr/gr Graphèmes méconnus : h/ch, ail, ain, ein, gn.
Stratégies de lecture	- Bonne lecture avec combinaison de plusieurs stratégies (reco globale, déchiffrage, anticipation…) - Recherche du sens.	- Déchiffrage parfois compliqué (mots complexes ou inconnus) - Incompréhension de certains mots (vocabulaire).
Ecrire, produire des textes	- Bonne écriture phonétique (Dictée Batelem : 20/25 niveau correct de début de CE1)	- Ecriture orthographique faible (Dictée Batelem : 3/11) - Mots-outils mal maîtrisés à l'écrit.
Compréhension	- Très bonne interprétation d'une suite séquentielle d'images (pas de vocabulaire entrant en jeu ?) - Compréhension de phrases complexes : 10/10 – TB - Compréhension d'un texte lu seul : Accès au sens explicite et implicite.	**Problème d'incompréhension de certains mots : vocabulaire réduit ?** - Compréhension de consignes : 4/5 – moyen - Compréhension d'un texte lu par l'adulte : 5/6 – bien (mot « rosier » incompris – d'où l'erreur)

Besoins éducatifs particuliers – Objectifs spécifiques – Mise en œuvre :

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs spécifiques	Mise en œuvre – supports
	Compétences transversales	
Besoin de donner du sens aux apprentissages scolaires : se représenter à quoi ils vont lui être utiles.	- Prendre conscience qu'il est un « citoyen du monde » et se projeter dans l'avenir. - Avoir un projet-lecteur qui dépasse la dimension purement scolaire.	- Lire des albums qui parlent de l'avenir, du monde adulte. - Faire du langage autour de cette thématique. - A la fin de chaque séance, expliquer ce qu'on a appris. - Rappels des séances précédentes au début de nouvelles séances.
Besoin de développer son autonomie en améliorant l'organisation de ses procédures, savoir découper son travail en sous-étapes, et mener à terme son activité.	- Mobiliser ses connaissances pour accomplir une tâche. - Organiser et planifier ses actions, savoir utiliser les aides, les outils. Vérifier la cohérence du résultat, le justifier. - Accéder à la clarté cognitive, expliciter ses stratégies.	- Enseignement explicite : montrer « comment on fait » - Echange avec les pairs sur les différentes stratégies possibles pour « réussir ». - Situations d'explicitation des procédures (métacognition).
	Compétences disciplinaires	
Besoin de développer son niveau d'expression orale (construction de phrases syntaxiquement correctes) et d'enrichir son stock de lexique initial afin de mieux comprendre et de mieux s'exprimer	- Etre capable **d'expliquer un raisonnement**, de **restituer une histoire entendue**, une consigne, un évènement vécu. - Etre capable de prendre appui sur le contexte pour émettre des **hypothèses sur le sens** d'un mot inconnu.	- Stimulation langagière autour de lectures offertes d'albums, et à chaque occasion. - En lecture individuelle, souligner les mots-clés et vérifier sa compréhension du vocabulaire. - Lecture de textes invraisemblables pour inciter à procéder à la vérification de sa compréhension.
Besoin de conceptualiser les différents éléments d'une chaîne orale, de la lettre à la phrase, en passant par les syllabes et les mots. Savoir segmenter une phrase orale en mots.	- Etre capable d'isoler chaque mot d'une phrase orale. - Distinguer les syllabes des mots dans une segmentation orale d'une phrase.	- En production écrite, travailler systématiquement à la segmentation de phrases orales en mots, en traçant autant de traits que de mots entendus sur une ardoise par ex. - Se représenter la segmentation en passant par des médiations corporelles (un pas = 1 mot par ex) - Verbaliser les procédures de segmentation en utilisant le vocabulaire technique de l'écrit.

Besoin de développer la maîtrise des CGP pour fluidifier la lecture et de faciliter l'écriture de petites phrases.	- Développer la maîtrise des **correspondances grapho-phonétiques** complexes. - Savoir écrire les **mots-outils et les mots du répertoire de la classe**. - Acquérir des **automatismes** d'auto-correction.	- Constitution d'outils permettant la mémorisation de ces CGP - Dictées, jeux de mémory / de cartes-flash / de lotos... - Productions d'écrit fréquentes avec confrontation des écrits entre pairs pour analyser les différences.
Besoin de prendre conscience de l'existence de stratégies pour mieux écrire.	- Savoir ce que l'on doit mettre en œuvre avant, pendant et après l'acte d'écriture (méthodologie). Cf. Fiche « Stratégies pour mieux écrire ».	- Elaborer une fiche méthodologique sur la production écrite en cours de projet.

Extrait du projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique de Romain

NOM – Prénom : F……. Romain	**Ecole : BROSSOLETTE**
Date de naissance : 16/02/2004	**Classe – Enseignant : CE1 Mme H…….**
D / G Port de lunettes ~~ ~~	**Date du PAS : 26/10/2012**

Parcours scolaire antérieur

Année	Classe	Maintien / RASED
2007-2010	Ecole maternelle à St-Mathieu	
2010-2011	CP à St-Mathieu	
2011-2012	CLAD à St-Mathieu	CLAD

Aides à l'école et suivis extérieurs

Aides / Suivis	Depuis	Fréquence
Aide personnalisée	09/2012	2 x / semaine
Orthophonie pour bégaiement – vocabulaire – lecture	09/2009	1 x / semaine

Motifs de la demande d'aide

Date : 01/10/2012

Points d'appui – Réussites - Motivations	Difficultés - Besoins
- Travail soigné et appliqué ; belle écriture, lisible. - Calme et attentif en classe en général. Très poli. - S'efforce de participer en classe.	- Lecture lente et laborieuse : sons pas encore acquis. - Compréhension orale et écrite très mauvaise. - Difficultés en mathématiques (numération et situations-problèmes). - Gros pb de fatigabilité. Décroche vite.

Entretiens et observations

Observations en classe	Entretiens enseignant	Entretiens parents	Entretiens partenaires extérieurs
25/09/2012	11/10/2012	05/10/2012	17/01/2013 Orthophoniste
	01/02/2013	22/11/2012	
		14/03/2013	

Proposition du RASED après synthèse en date du : 11/10/2012

■ Aide pédagogique ☐ Aide rééducative ■ Examen psychologique ☐ Aide extérieure

Evaluation initiale – Analyse des besoins éducatifs particuliers :

	Points d'appui, réussites, motivations	Difficultés
	Compétences transversales	
Comportement	Elève qui « essaie ».	
Stratégies		Pas d'autonomie par manque de stratégies et manque de concentration.
Attention		Attention visuelle très mauvaise. **Attention très fugitive**. Décroche de plus en plus au cours de l'année. Très **fatigable**.
Mémoire		**Mémoire de travail très faible**.
Repérage spatio-temporel	Bonnes notions de temps et d'espace.	
	Compétences disciplinaires	
Conscience phono	Bien (manipulation de sons correcte)	
Projet lecteur		Représentation purement scolaire.
Lecture – code	Mots-outils reconnus par voie directe.	Lecture de syllabes Batelem : 18/29 – niveau mars CP - inversions (ail/ali). - valeurs du [g] mal maîtrisées. - confusions : an/ou, on/ou, an/in - graphèmes méconnus : ail, ain, ein, gn, eau.
Stratégies de lecture		- Déchiffrage prioritaire mais parfois compliqué (erreurs nombreuses mots complexes ou inconnus) - Pas de correction des erreurs de lecture. - Pas de compréhension fine du texte. Mais sens global compris.
Ecriture - dictée	Mots-outils maîtrisés (Dictée Batelem : 7/11)	Ecriture phonétique moyenne (Dictée Batelem : 17/25) : - inversions (ain/ani et lui/liu) - confusion de c/g - des oublis de sons.
Compréhension	Compréhension de consignes : 5/5	**Vocabulaire réduit ou manque d'attention ?** - Compréhension de phrases complexes : 7/10 – moyen - Compréhension d'un texte lu par l'adulte : 4/6 – moyen - Compréhension d'un texte lu individuellement : sens global mais pas détails.

Besoins éducatifs particuliers – Objectifs spécifiques – Mise en œuvre :

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs spécifiques	Mise en œuvre – supports
	Compétences transversales	
Besoin de prendre confiance en lui pour oser s'exprimer, croire en ses capacités et les développer	- Développer un sentiment de compétence. - Etre capable d'exprimer un point de vue et de l'argumenter face aux autres.	- Valoriser Romain à chaque réussite. - Inciter Romain à participer aux échanges dans les situations de coopération comme de conflit socio-cognitif.
Besoin de mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention, pour mener au bout son travail, réduire le délai au bout duquel il décroche	- Etre capable de se mettre tout de suite en situation de recherche après écoute de la consigne. - Etre capable de mener un travail à son terme en maintenant une **attention soutenue** tout au long de l'activité.	- Contrat de vigilance construit au début de l'aide et rappelé à chaque séance. - Incitations à maintenir cette vigilance en rappelant régulièrement à Romain son objectif. - Permettre à Romain de donner du sens à ce qu'il fait pour « accrocher » son attention (projet de groupe)
Besoin de devenir autonome, savoir utiliser les aides (référents, affiches) pour pallier son empan mnésique assez faible	- **Organiser et planifier** ses actions, savoir utiliser les aides, les outils. Vérifier la cohérence du résultat, le justifier. - Accéder à la clarté cognitive, expliciter ses stratégies. - Savoir réutiliser les outils/méthodes élaborés.	- Enseignement explicite : montrer « comment on fait » - Echange avec les pairs sur les différentes stratégies possibles pour « réussir ». - Situations d'explicitation des procédures (métacognition).
	Compétences disciplinaires	
Besoin de faire évoluer sa représentation de la lecture	- Avoir une **idée précise de la finalité** de la lecture (représentation fonctionnelle). - Trouver du **plaisir à lire**.	- Lectures offertes - Fabrication de jeux de lecture / création d'un album
Besoin de fluidifier la lecture et améliorer l'écriture phonétique (éviter des oublis de graphèmes par exemple…) et orthographique, savoir se relire pour se corriger.	- Développer la maîtrise des **correspondances grapho-phonétiques** complexes. - Eviter les **confusions** et les **inversions** de sons. - Acquérir des **automatismes** d'auto-correction.	- Constitution d'outils permettant la mémorisation de ces CGP - Dictées, jeux de mémory / de cartes-flash / de lotos... - Productions d'écrit fréquentes avec confrontation des écrits entre pairs pour analyser les différences.
Besoin de prendre conscience de l'existence de plusieurs stratégies pour accéder à la lecture efficiente d'un texte (notamment, savoir anticiper, prendre des indices contextuels) ainsi que pour mieux écrire (habiletés métacognitives)	1/ Renforcer les **stratégies centrées sur le code**, stratégie de l'analyse-synthèse par segmentation du mot en unités signifiantes (préfixes, suffixes, radical, désinences) ou non signifiantes (syllabes, lettres). 2 / Développer les **stratégies portées sur la recherche de sens** (stratégie idéographique par reconnaissance globale des mots déjà connus /	- Echange avec les pairs pour « savoir comment les autres font » - Lecture de textes avec intention de lecture pour forcer la recherche de sens en même temps que le déchiffrage. - Produire des phrases écrites et confronter ses productions avec celles des autres, en mettant en

	stratégie par hypothèses sur le texte et découverte du mot inconnu dans une phrase au moyen du sens tiré de ceux qui figurent avant et après / stratégie par recours au contexte extralinguistiques).	rapport les procédures / résultat.
Besoin de développer des compétences de raisonnement déductif pour accéder à une meilleure compréhension orale et écrite : s'entraîner à verbaliser, justifier, argumenter pour dérouler un raisonnement.	- Etre capable d'inférer à partir d'indices textuels des informations implicites. - Etre capable d'anticiper la suite d'un texte. - Etre capable d'expliquer un point de vue en le justifiant par des arguments cohérents. - Etre capable de **restituer une histoire entendue**. - **Identifier** l'idée principale d'un texte, les personnages, les relations causales, l'enchaînement chronologique des faits. Distinguer les idées secondaires ou inutiles. - Détecter une **perte de compréhension**.	- Inciter Romain à verbaliser ses procédures et à les justifier. - Lectures offertes – stimulation langagière. - Lecture de textes invraisemblables pour inciter à détecter les incohérences et à rester vigilant.

ANNEXE 2 : Extrait de projet de groupe

Extrait de Projet de groupe d'Ali, Hamza et Romain

Du 15/11/2012 au 15/02/2012

Elèves concernés

Elèves	Date de naissance	Classe - Enseignant
B…… Ali	05/06/2004	CE1 Mme H……
S…… Hamza	12/09/2005	CE1 Mme H……
F……. Romain	16/02/2004	CE1 Mme H……

Horaires et périodicité

Jours	Heures	Lieu
jeudi	10h15-11h00	Salle RASED Brossolette
vendredi	10h15-11h00	Salle RASED Brossolette

Pourquoi ces élèves ?

Ces élèves ont fait l'objet d'une demande d'aide en raison de leur grande difficulté à maîtriser le **code**, en lecture comme en production d'écrit. Ils ont également de grandes difficultés à **comprendre**, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Leur projet de lecteur est très réduit, et ils n'ont pas intégré la dimension de plaisir de lire.

Ils ont tendance à très vite **décrocher** des activités de classe, et à ne pas persévérer. Ces trois élèves ont comme point commun de ne pas savoir **organiser leur travail**.

Ali : il effectue cette année son **2ème CE1**, avec Mme Haudry. C'est un enfant très **scolaire** qui fait beaucoup d'efforts. Il n'est pas autonome et bloque très vite si la maîtresse ne l'étaye pas. Il décroche alors. Sa lecture est très lente et comporte beaucoup d'erreurs de déchiffrage, de confusions. Il ne maîtrise pas les correspondances grapho-phonétiques (CGP). Ali a une compréhension généralement partielle des choses (oral et écrit). Je fais l'hypothèse d'un **vocabulaire réduit** mais pas d'un déficit de raisonnement logique.

Hamza : un maintien CP a été proposé l'an dernier mais ses parents l'ont refusé. Hamza avait été suivi par le RASED en aide pédagogique (suivi E). Hamza s'en sort assez bien car il a bien progressé dans la maîtrise de CGP qu'il doit toutefois continuer à consolider. Sa compréhension est partielle, je pense, comme pour Ali, à cause d'un **vocabulaire réduit**.

Romain : il est arrivé à l'école Brossolette cette année pour son CE1. Il vient du privé où il a effectué un an de CLAD après son CP. La principale difficulté de Romain est qu'il a un gros déficit **d'attention**, il ne parvient pas à se concentrer, quelles que soient les formes d'activités proposées (oral, écrit, autonomie, atelier dirigé…). Il fait beaucoup de confusions et d'inversions de sons à l'écrit, comme en lecture. Sa compréhension est très partielle, certainement du fait de son manque d'attention.

Pour ces trois élèves, il s'agit de les aider à donner du sens à leur projet de lecteur en valorisant les réussites, de les amener à prendre du plaisir en adoptant des postures de lecteur et d'auteur et à favoriser la maîtrise du code.

PROJET DE GROUPE : Travail sur les correspondances grapho-phonétiques. Constitution d'un sous-main permettant de mémoriser les graphèmes complexes. Transcription phonétique de trigrammes. Enrichissement du lexique initial.
Elaboration d'une fiche méthodologique intitulée « Stratégies pour mieux écrire ». Support : production d'écrit à partir de l'album « **La Brouille** » de Claude Boujon, intéressant pour le lexique, le travail sur le code et pour la liberté de créativité qu'offrent les images en termes d'écriture de dialogues. Ce projet présente également l'intérêt d'inciter les élèves à planifier, réguler, contrôler, bref de développer des habiletés métacognitives .

ANNEXE 3 : Programmation de séances

Programmation de la séquence : Théâtre de carton « La Brouille » (Claude Boujon)

Ecole : Brossolette **Classe** : CE1

Enfants du groupe : **- Hamza** **- Ali** **- Romain**

Champ d'enseignement : Français (Production d'écrit et Stimulation langagière)

Pilier 1 du socle commun – palier 1 : La maîtrise de la langue française

Compétences du socle visées :

DIRE :

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication

LIRE :

Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus

ECRIRE :

Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court

VOCABULAIRE :

Utiliser des mots précis pour s'exprimer

ORTHOGRAPHE :

- Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres
- Écrire sans erreur des mots mémorisés

Compétences visées :

- Etre capable d'encoder une phrase simple
- Etre capable d'identifier les mots pour segmenter correctement la phrase
- Etre capable de planifier un projet, de s'en représenter l'objectif final, et les étapes nécessaires à sa réalisation
- Etre capable de faire appel à son imagination pour « inventer » des dialogues correspondant aux images de l'album
- Produire des énoncés oraux corrects syntaxiquement et utiliser un vocabulaire adapté.

Besoins éducatifs particuliers des élèves :

- Pour tous : développer le plaisir d'écrire et le plaisir de lire, enrichir son projet de lecteur d'une dimension ludique et littéraire.
- Pour tous : construire ou prendre conscience des méthodes et stratégies qui conduisent à la réussite ; savoir mobiliser ses connaissances au bon moment ; transférer ces habiletés métacognitives en classe.
- Pour tous : en situation d'encodage, développer la maîtrise des CGP et comprendre que la langue française n'est pas transparente, et qu'elle renferme un certain nombre de règles orthographiques et grammaticales, propres à facilité la compréhension du lecteur.
- Hamza : développer la conceptualisation de l'écrit au niveau de la phrase (segmenter l'écrit en mots)
- Ali et Hamza : enrichir le lexique initial.
- Romain : allonger le temps d'attention.

Séance n°1 : Découverte de l'album « La Brouille » et mise en projet

Objectifs particuliers poursuivis :

- Faire découvrir les images de l'album, sans lire le texte
- Amener les élèves à verbaliser leurs interprétations du sens des images de l'histoire
- Enrôler les élèves dans le projet « théâtre de carton »

Déroulement prévu :

- Rituels d'accueil 5mn
- Présentation de l'album (observation silencieuse des images) 5 mn
- Echange verbal autour des interprétations 10 mn
- Présentation du projet de mise en scène et d'écriture des dialogues 5 mn
- Jeu avec les marionnettes et premières productions orales 10mn
- Bilan /Retour en classe 5 mn

Matériel:

- Album « La Brouille » de Claude Boujon
- Marionnettes et éléments de décor du théâtre de carton
- Bloc-notes

Séance n°2 : Mise en place d'un calendrier de travail et Ecriture des dialogues de l'album « La Brouille »		
Objectifs particuliers poursuivis : - Amener les élèves à formaliser un calendrier de travail afin de mener le projet à terme avant les vacances de février → les inciter à planifier les étapes, à se représenter le produit fini, à définir les contraintes ainsi que les ressources disponibles. - Débuter l'encodage des phrases produites oralement antérieurement (séance 1) - Faire verbaliser les procédures de chacun pour faire prendre conscience des actes métacognitifs	**Déroulement prévu :** – Retour sur la séance n-1 et rappel du projet 5 mn – Mise en évidence d'une nécéssité : organiser le projet en mettant en place un calendrier des étapes du travail 10 mn – Annonce d'un objectif de travail complémentaire à celui de l'écriture : s'observer travailler pour mettre à jour les procédures de chacun et les analyser - Présentation d'une grille d'analyse de son travail « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » 5 mn – Indiv : écriture d'un extrait des dialogues → entretiens d'explicitation pour aider les élèves à mettre en lumière leurs procédures individuelles pour écrire. 15 mn – Indiv : les élèves sont invités à écrire sur leur fiche « stratégies » ce qu'ils pensent avoir fait pour s'auto-contrôler qd ils ont écrit. 10 mn	**Matériel:** - Affiche - calendrier - Album « La Brouille » - Cahier d'écriture - Pages illustrées de l'album - Bloc-notes avec les dialogues consignés en séance 1 - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après
Séance n°3 : Ecriture des dialogues de l'album « La Brouille » et Développement d'habiletés métacognitives (avant)		
Objectifs particuliers poursuivis : - Pousuivre l'encodage des phrases produites oralement antérieurement (séance 1) - Amener les élèves à développer des habiletés métacognitives pour mener à bien leur tâche. → Gérer son impulsivité, **anticiper** sur la tâche : prévoir les difficultés d'encodage possibles et envisager une stratégie de remédiation ; tenir compte des ressources disponibles (outils et affichages) - Confronter les procédures et évaluer le rapport procédure/performance - mettre en évidence ce qui est le plus efficient.	**Déroulement prévu :** – Retour sur la séance n-1 et rappel des objectifs poursuivis 5 mn – Confrontation des procédures rédigées en n-1 et ébauche d'une affiche collective « stratégies » distinguant les actes avant/pendant/après. (5 mn) – Coopération : réflexion commune autour de la planification de la tâche – « à quoi dois-je penser **avant** de démarrer l'écriture ? » 15mn – Application concrète – planification de la prochaine séance d'écriture, rassemblement des outils, analyse de la phrase qu'il faudra écrire (segmentation en mots, CGP difficiles…) 15 mn – Bilan de la séance 5 mn	**Matériel:** - Album « La Brouille » - Pages illustrées de l'album - Cahier d'écriture - Bloc-notes avec les dialogues consignés en séance 1 - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après - Affiche collective -stratégies d'écriture
Séance n°4 : Ecriture des dialogues de l'album « La Brouille » et Développement d'habiletés métacognitives (pendant)		
Objectifs particuliers poursuivis : - Pousuivre l'encodage des phrases produites oralement antérieurement (séance 1) - Amener les élèves à développer des habiletés	**Déroulement prévu :** – Retour sur la séance n-1 et rappel des objectifs poursuivis / des procédures d'anticipation de la tâche **avant** de s'y lancer 5 mn – Indiv : écriture d'un nouvel extrait des dialogues → entretiens	**Matériel:** - Album « La Brouille » - Cahier d'écriture - Pages illustrées de l'album

métacognitives pour mener à bien leur tâche. → Gérer son impulsivité, **anticiper** sur la tâche : prévoir les difficultés d'encodage possibles et envisager une stratégie de remédiation ; tenir compte des ressources disponibles (outils et affichages) → Effectuer des « arrêts sur image », faire le point, s'auto-réguler, effectuer les corrections ; faire prendre conscience de la nécéssité de se relire **au fur et à mesure** de l'écriture	d'explicitation pour aider les élèves à mettre en lumière leurs procédures individuelles pour écrire. Les élèves sont invités à écrire sur leur fiche « stratégies » ce qu'ils pensent avoir fait pour s'auto-contrôler **pendant** l'acte d'écriture.15 mn – Mise en commun : reprise de l'encodage mot par mot et échange autour des stratégies mises en œuvre - explicitation pour aider les élèves à mettre en lumière des stratégies complémentaires. 10 mn – Coll : on complète l'affiche-stratégies – colonne « **pendant** » 10 mn – Bilan de la séance 5 mn	- Bloc-notes avec les dialogues consignés en séance 1 - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après - Affiche collective -stratégies d'écriture
Séance n°5 : Ecriture des dialogues de l'album « La Brouille » et Développement d'habiletés métacognitives (après)		
Objectifs particuliers poursuivis : - Poursuivre l'encodage des phrases produites oralement antérieurement (séance 1) - Amener les élèves à développer des habiletés métacognitives pour mener à bien leur tâche. → Anticiper sur la tâche : tenir compte des ressources disponibles (outils et affichages) → Effectuer des « arrêts sur image », faire le point, s'auto-réguler, effectuer les corrections ; → Evaluer le produit fini et comparer les rapports procédures/performances. Faire prendre conscience de la nécéssité de se relire **après** l'acte d'écriture	**Déroulement prévu :** – Retour sur la séance n-1 et rappel des objectifs poursuivis / des procédures d'anticipation **avant** / des stratégies d'écriture **pendant** 5 mn – Indiv : écriture d'un nouvel extrait des dialogues → entretiens d'explicitation pour aider les élèves à mettre en lumière leurs procédures individuelles pour écrire. Les élèves sont invités à écrire sur leur fiche « stratégies » ce qu'ils pensent avoir fait pour s'auto-contrôler **après** l'acte d'écriture.15 mn – Mise en commun : reprise de l'encodage mot par mot avec appui sur l'affiche-stratégie. Verbalisation des stratégies mises en œuvre avant, pendant et après l'écriture. 10 mn – Coll : on complète l'affiche-stratégies – colonne « **après** » 10 mn – Bilan de la séance 5 mn	**Matériel:** - Album « La Brouille » - Cahier d'écriture - Pages illustrées de l'album - Bloc-notes avec les dialogues consignés en séance 1 - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après - Affiche collective -stratégies d'écriture
Séances n°6-7 : Ecriture des dialogues de l'album « La Brouille » - Entraînement à l'utilisation des habiletés métacognitives		
Objectifs particuliers poursuivis : - Poursuivre l'encodage des phrases produites oralement antérieurement (séance 1) - Entraîner l'utilisation des habiletés métacognitives : → Anticiper sur la tâche : tenir compte des ressources disponibles (outils et affichages) → Effectuer des « arrêts sur image », faire le point, s'auto-réguler, effectuer les corrections ; → Evaluer le produit fini et comparer les rapports procédures/performances. - Structurer les stratégies utilisées : abstraire-conceptualiser-réélaborer.	**Déroulement prévu :** – Retour sur la séance n-1 et rappel des objectifs poursuivis / des procédures d'anticipation **avant** / des stratégies d'écriture **pendant** / des stratégies de vérification **après.** 5 mn – Indiv : écriture d'un nouvel extrait des dialogues → Les élèves sont invités à s'auto-réguler en cochant les cases de leur fiche « stratégies » au fur et à mesure de l'acte d'écriture.15 mn – Confrontation des productions et analyse des erreurs : quelles étapes ont été manquées dans la fiche méthodologique. 15 mn – Evaluation de l'efficience des stratégies proposées dans la fiche – propositions éventuelles pour la compléter 10mn – Bilan de la séance 5 mn	**Matériel:** - Album « La Brouille » - Cahier d'écriture - Pages illustrées de l'album - Bloc-notes avec les dialogues consignés en séance 1 - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après - Affiche collective -stratégies d'écriture

Séance n°8 : Mise en scène et répétitions en vue de présenter le petit théâtre à la classe		
Objectifs particuliers poursuivis : - Définir la mise en scène - Faire jouer la pièce avec les dialogues écrits - Faire prendre conscience de la nécéssité de bien lire, avec intention et expressivité, pour rendre la pièce attrayante pour le spectateur	**Déroulement prévu :** – Annonce de l'objectif de la séance : mettre en scène et répéter la pièce de théâtre en vue de la présenter 5 mn – Attribution des rôles 5 mn – Entraînement individuel à la lecture expressive des textes 15 mn – Mise en commun et jeu de la pièce : choix d'éléments de mise en scène 15 mn – Bilan 5 mn	**Matériel:** - Théâtre de carton « La Brouille » - Pages illustrées de l'album - Textes mis en forme et préparés pour faciliter la lecture de chacun des 3 élèves
Séance n°9 : Présentation à la classe		
Objectifs particuliers poursuivis : - Valoriser les productions des élèves - Développer leur estime de soi - Donner une dimension ludique à leur projet de lecteur	**Déroulement prévu :** – Répétition en salle RASED 20 mn – Présentation à la classe 20 mn – Bilan 5 mn	**Matériel:** - Théâtre de carton « La Brouille » - Pages illustrées de l'album - Textes mis en forme et préparés pour faciliter la lecture de chacun des 3 élèves
Séance n°10 : Rédaction d'une lettre d'invitation aux parents – Transfert des habiletés métacognitives		
Objectifs particuliers poursuivis : - Entraîner et transférer l'utilisation des habiletés métacognitives dans une nouvelle situation d'écriture : → Anticiper sur la tâche : tenir compte des ressources disponibles (outils et affichages) → Effectuer des « arrêts sur image », faire le point, s'auto-réguler, effectuer les corrections ; → Evaluer le produit fini et comparer les rapports procédures/performances. - Structurer les stratégies utilisées : abstraire-conceptualiser-réélaborer.	**Déroulement prévu :** – Annonce de l'objectif de la séance : rédiger une lettre d'invitation aux parents pour qu'ils viennent assister à une représentation de notre « pièce de théâtre » 5 mn. – Rappel de la grille de stratégies élaborée (des procédures d'anticipation **avant** / des stratégies d'écriture **pendant** / des stratégies de vérification **après**) 10 mn – Proposition d'une phrase à écrire 5 mn – Indiv : écriture de cette phrase → Les élèves sont invités à s'auto-réguler en cochant les cases de leur fiche « stratégies » au fur et à mesure de l'acte d'écriture.15 mn – Confrontation des productions et analyse des erreurs : quelles étapes ont été manquées dans la fiche méthodologique. 10 mn – Bilan de la séance 5 mn	**Matériel:** - Grille individuelle « comment je procède avant-pendant et après la tâche d'écriture » → 3 colonnes avant/pendant/après - Affiche collective -stratégies d'écriture - Cahier d'écriture

ANNEXE 4 : Fiche méthodologique
« Stratégies pour mieux écrire »

→ Version de l'enseignant (stratégies envisagées mais non « transmises »)

→ Version de l'élève (stratégies réellement réélaborées par eux)

Stratégies pour mieux écrire (version enseignant)

Avant	Je compte le nombre de mots de la phrase : - - - - - -	☐
	Je pense à la ponctuation : Majuscule / Point .	☐
	J'analyse la phrase : • Y a-t-il des mots que je connais par ♥ ou des mots écrits dans un de mes outils ? • Les mots inconnus ou difficiles : quels sons j'entends, dans quel ordre, quelles sont les possibilités de l'écrire (o-au-eau) • Y a-t-il des mots au pluriel (pluriel s, x) ou des verbes à conjuguer (ils mangent) ?	☐ ☐ ☐
	Je rassemble les outils que je vais utiliser : • Affichages • Sous-main • Cahier de français, dictionnaire • Mes connaissances	☐ ☐ ☐ ☐
Pendant	J'écris un mot à la fois	☐
	Je fais appel à ma mémoire pour orthographier les mots que je connais et je vérifie quand j'ai un doute ( )	☐
	Je m'aide des outils et de ma tête pour écrire les mots que je ne connais pas : • Je découpe le mot en syllabes : directeur →di / rec / teur • J'écris chaque syllabe en cherchant les sons que j'entends dans l'ordre : di →d – i • Quand je ne sais pas, je cherche des mots qui contiennent ce son : rec, c'est comme dans a-vec • J'utilise le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots vraiment difficiles	☐
	Je m'arrête à la fin de chaque mot pour le relire et vérifier qu'il n'y a pas d'erreur	☐
Après	Je relis la phrase entièrement pour vérifier que je n'ai pas oublié de mots ou de sons.	☐
	Je vérifie que la phrase est compréhensible.	☐
	Je vérifie la ponctuation : Majuscule / Point .	☐
	Je vérifie les accords (pluriel –s, et accord des verbes ils sont) en faisant appel à mes outils	☐

Prénom : Ali MARDI 16 janvier 2013

Stratégies pour mieux écrire

	je rassemble mes outils : cahiers, affiches, sous-main, Dico	☐
Avant	Majuscule ..... point	☐
	Répéter → mémoriser la phrase à écrire	☐
	1 2 3 4 5 . compter les mots	☐
Pendant	j'écris 1 un mot à la fois.	☐
	je connais ♡ → → je vérifie	☐
	je ne connais pas outils → je vérifie	☐
Après	je relis tout.	☐
	majuscule ..... point accords -s, -x, -ent	☐
	orthographe.	☐
	sens => je comprends	☐

ANNEXE 5 : Extrait de préparation de séance
« Comprendre l'utilité des outils d'aide à l'écriture »

Séance 4 - Déroulement prévu - Activités	Rôle du maître E Variables didactiques et Interactions	Compétences mobilisées par les élèves
1) Retour sur la séance n-1 5 mn	Faire rappeler les stratégies élaborées concernant la phase « AVANT » la mise à l'écrit. Mettre les élèves en situation d'évocation. Insister auprès d'Hamza et d'Ali pour qu'ils emploient des termes précis et des tournures de phrases correctes.	- Convoquer sa mémoire et reformuler ce qui a été réalisé. - Elaborer un discours cohérent avec un vocabulaire précis.
2) Mise en application concrète de la **planification** autour d'une phrase 10 mn *Phase collective* *Coopération*	Consigne : *Nous allons mettre en œuvre ces opérations de préparation à l'écriture autour de la phrase « J'ai mal aux oreilles »* (phrase proposée dans le cadre de l'invention des dialogues). Permettre aux élèves de prendre conscience de l'utilité concrète de procédures de planification : - Réunir tous les outils (les laisser rechercher et verbaliser en quoi ils vont peut-être être utiles). - Mémoriser la phrase à écrire. - Segmenter la phrase en mots (insister particulièrement auprès d'Hamza)	- Etre capable de verbaliser son point de vue et de l'argumenter face aux autres (Ali et Hamza). - Tenir compte des propos des autres et rester attentif (Romain). - Etre capable de travailler en coopération - Etre capable de planifier un travail et de verbaliser cette procédure d'anticipation. - Conceptualiser l'unité « mot » (Hamza) - Mémoriser un énoncé oral
3) Ecriture 5mn *Phase individuelle*	Consigne : *Ecrivez la phrase choisie en essayant de penser à faire bien attention à ce que vous faites pendant l'écriture. Essayez de vous observer, de comprendre comment vous faites quand vous écrivez un mot, à quels outils faites-vous appel, ou comment vous savez que ce que vous écrivez est bien ce que vous recherchez… Nous en discuterons après.*	- Identifier les phonèmes complexes d'un mot et l'ordre d'apparition de ces phonèmes dans le mot. Développer la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques. - Utiliser les pistes d'aide à l'écriture préalablement évoquées. - Etre capable de maintenir son attention (notamment Romain) et de mener à son terme une tâche, en autonomie.
4) Mise en commun et confrontation des procédures 10 mn *Phase collective* *Conflit socio-cognitif*	Ecriture collective sur une affiche, mot par mot. Pour chaque mot, aider les élèves à verbaliser leurs procédures, explicitation. Mettre les élèves en situation d'interaction et de coopération.	- Etre capable de passer dans l'abstraction en « activité réfléchissante » - Etre capable de travailler en coopération, de participer à la construction d'un savoir en partenariat avec les pairs. - Tenir compte des propos des autres et rester attentif (Romain).
5) Structuration sur une affiche collective 10 mn *Phase collective* *Coopération*	Elaboration d'une affiche « stratégies d'écriture PENDANT ». Guider les élèves en s'appuyant sur l'analyse effectuée précédemment. En même temps, les élèves remplissent la ligne « PENDANT » de leur grille « stratégies » commencée en n-1	
6) Bilan /Retour en classe 5 mn	Planification de la prochaine séance (terminer grille et choix de la phrase). Inciter à faire verbaliser les procédures métacognitives d'auto-régulation construites ensemble ce jour.	- Convoquer sa mémoire. - Reformuler ce qui a été réalisé. - Elaborer un discours cohérent avec un vocabulaire précis.

ANNEXE 6 : Extrait de préparation de séance
« Chasse aux erreurs »

Séance 5 - Déroulement prévu - Activités	Rôle du maître E Variables didactiques et Interactions	Compétences mobilisées par les élèves
1) Retour sur la séance n-1 et annonce de l'objectif du jour *Phase collective* *Coopération* 5 mn	Faire rappeler les stratégies élaborées concernant la phase « AVANT » et « PENDANT » l'écriture d'une phrase. Mettre les élèves en situation d'évocation. Insister auprès d'Hamza et d'Ali pour qu'ils emploient des termes précis et des tournures de phrases correctes. Annonce de la séance : *Nous allons réfléchir aujourd'hui au 3ème temps de la démarche d'écriture, c'est-à-dire, au temps « APRES ». En effet, parfois, même si on a bien pris son temps pour écrire, même si on a essayé de penser à tout (la séparation des mots, la majuscule, le point, les outils d'aide…), il arrive que l'on se soit trompé.* *Alors, d'après vous, que faut-il faire après avoir terminé son écriture pour être bien sûr de ne pas avoir laissé d'erreurs ?*	- Convoquer sa mémoire et reformuler ce qui a été réalisé. - Elaborer un discours cohérent avec un vocabulaire précis.
Emission d'hypothèses	Temps de réflexion libre et d'échange de points de vue en coopération. Inciter chacun à verbaliser une idée, après un temps de réflexion individuelle, yeux fermés si nécessaire. Faire comprendre aux élèves qu'on peut être actif dans sa tête même si on n'a rien dans les mains, même si on donne l'impression de ne rien faire…	- Etre capable de se mettre en posture de réflexion silencieuse et active, malgré une apparente immobilité. - Pouvoir verbaliser des hypothèses personnelles face au groupe (Ali).
2) Chasse aux erreurs – Expérimentation des hypothèses *Phase collective* *Coopération* 5 mn	**Annonce de la 1ère activité : chasse aux erreurs** Consigne : *Vous allez réfléchir sur une phrase que l'on a déjà travaillée ensemble, mais cette phrase comporte des erreurs et nous allons regarder ensemble de quelles sortes d'erreurs il s'agit.* « j'ai malo zorelle » Phase collective en coopération. Permettre aux élèves de prendre conscience du type d'erreurs fréquentes qu'ils peuvent faire : - majuscule/point - orthographe - pluriel - segmentation (découpage des mots) - oubli/ajout de lettres Laisser les élèves échanger entre eux pour qu'ils construisent ensemble les propositions de classes d'erreurs, je ne fais qu'animer, je relance, je questionne et ne valide qu'en dernier ressort.	- Reconnaître différents types d'erreurs, nommer des catégories d'erreurs. - Etre capable de travailler en coopération, de participer à la construction d'un savoir en partenariat avec les pairs. - Etre capable de justifier son point de vue. Tenir compte des propos des autres et rester attentif (Romain).
3) Jeu avec le théâtre de carton *Phase collective* *Coopération* 5 mn	**Rejouer le début de l'album** Faire vivre le projet. Montrer l'intérêt de l'écrit qui fait trace pour la mémoire.	- Convoquer sa mémoire pour redire les dialogues. - Savoir relire rapidement les dialogues lorsque la mémoire fait défaut.

4) Mise en application concrète de la **planification** autour d'une phrase 10 mn *Phase collective* *Coopération*	**Mise à l'écrit – mise en œuvre des stratégies élaborées** Phrase à écrire « Il cache mon beau paysage. » Mise en œuvre collective des stratégies « AVANT »: - mémoriser - segmenter la phrase en mots (insister particulièrement auprès d'Hamza) - matérialiser la majuscule, le point - rassembler ses outils (verbaliser en quoi ils vont peut-être être utiles) Permettre aux élèves de prendre conscience de l'utilité concrète de procédures de planification. NB : faire émerger que parfois, on n'a pas forcément besoin d'outils et que l'on peut faire confiance à ses connaissances. Passer par la production de Romain lors de la dernière séance qui avait su écrire presque toute la phrase sans utiliser d'outils.	- Jouer avec expressivité les scènes. - Etre capable de planifier un travail et de verbaliser cette procédure d'anticipation. - Conceptualiser l'unité « mot » (Hamza) - Mémoriser un énoncé oral
5) Ecriture- stratégie d'auto-régulation 7mn *Phase individuelle*	Mise en œuvre individuelle des stratégies « PENDANT »: Consigne : *Ecrivez la phrase en essayant de penser à faire bien attention à ce que vous faites pendant l'écriture. Rappelez-vous des choses qui peuvent aider comme on l'a dit dans nos affiches méthodologiques.* Accorder des temps d'explicitation individuelle à chacun pour permettre aux élèves de contrôler leur activité d'écriture.	- Identifier les phonèmes complexes d'un mot et l'ordre d'apparition de ces phonèmes dans le mot. Développer la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques. - Utiliser les pistes d'aide à l'écriture préalablement évoquées.
6) Relecture – stratégie de contrôle à posteriori 3mn *Phase individuelle*	Temps de relecture « APRES » : Après l'écriture, temps imposé de 3min pour inviter les élèves à se relire en fonction du type d'erreurs qu'on a mis en avant dans la « chasse aux erreurs ».	- Etre capable de maintenir son attention (notamment Romain) et de mener à son terme une tâche, en autonomie.
7) Mise en commun et confrontation des procédures 5 mn *Phase collective* *Conflit socio-cognitif*	Mise en commun et verbalisation des procédures (CSC) : Pour chaque mot, un élève propose une solution en justifiant son choix et les autres confirment ou contredisent en fonction de leur écrit. Ecriture collective sur une affiche, mot par mot. Pour chaque mot, aider les élèves à verbaliser leurs procédures, explicitation. Mettre les élèves en situation d'interaction et de coopération.	- Etre capable de transférer une notion découverte préalablement à une nouvelle situation. - Tenir compte des propos des autres et rester attentif (Romain). - Coopérer, interagir.
8) Bilan /Retour en classe 5 mn	Planification de la prochaine séance (terminer grille). Inciter à faire verbaliser les procédures métacognitives d'auto-régulation construites ensemble ce jour.	- Convoquer sa mémoire. - Reformuler ce qui a été compris. - Elaborer un discours cohérent avec un vocabulaire précis.

RESUME

En quoi le développement de connaissances et d'habiletés métacognitives peut-il aider un élève en difficulté dans un groupe de remédiation, notamment en production d'écrit ?

Mots-clés : **métacognition – imitation – socio-constructivisme – stratégies d'écriture – implication – erreur – explicitation – prise de conscience**