



## Langage et pensée

Yohan Bauduin

► **To cite this version:**

| Yohan Bauduin. Langage et pensée. Education. 2013. dumas-01015971

**HAL Id: dumas-01015971**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015971>**

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**

**LANGAGE ET PENSEE**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : FELIERS CLAIRE**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : FRANÇAIS - LECTURE**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BAUDUIN YOHAN**

**OPTION : E**

Introduction .....	1
1. Rôle du langage dans le développement de la pensée.....	4
1.1. Quelques définitions .....	4
1.1.1. <i>Le langage</i> .....	4
1.1.2. <i>Pensée, concepts et abstraction</i> .....	5
1.2. De l'action inconsciente à la prise de conscience des processus cognitifs.....	6
1.3. L'entretien d'explicitation .....	9
1.4. Les interactions dans le groupe .....	10
2. Le syllabo'jouet .....	13
2.1. Contexte scolaire.....	13
2.2. Présentation du groupe, des élèves.....	15
2.2.1. <i>Le groupe de CP</i> .....	15
2.2.2. <i>Clara</i> .....	16
2.2.3. <i>Shirley</i> .....	17
2.2.4. <i>Amaral</i> .....	18
2.2.5. <i>Donovan</i> .....	19
2.3. Présentation du projet.....	19
2.4. La nécessité de (re) penser l'activité.....	20
2.5. Le conflit cognitif spontané .....	22
2.6. L'entretien d'explicitation en groupe .....	24
2.6.1. <i>Premier jet</i> .....	24
2.6.2. <i>Recueil des propos de l'entretien</i> .....	25
2.6.3. <i>Deuxième jet</i> .....	26
2.6.4. <i>Analyse</i> .....	26
Conclusion .....	29
Bibliographie.....	31



## Introduction

Comment l'enfant s'y prend-il, face à une situation problème, pour la résoudre ? Que fait-il lorsqu'il réussit ? Que fait-il lorsqu'il échoue ? Voilà des questions que je n'ai cessé de me poser depuis mes débuts dans l'enseignement. De la classe ordinaire à l'IME, la SEGPA, la CLIS, fréquentés depuis mes débuts dans l'enseignement au gré de mes cinq ans comme remplaçant, j'ai éprouvé l'an dernier le besoin de trouver des réponses à ces questions au sein du RASED de Jeumont, et en me spécialisant cette année. J'aimerais m'intéresser aux processus mentaux en œuvre chez un élève en situation d'apprentissage. Pour tenter de comprendre comment l'enfant fonctionne en situation d'apprentissage, il faut, me semble-t-il « entrer » dans sa conscience pour comprendre ce qu'il s'y passe. Le langage est le principal vecteur de communication entre deux personnes. J'aimerais que l'élève me raconte comment il s'y prend ; en tout cas que je comprenne, par ce qu'il me dit, ce qu'il fait, comment il le fait et pourquoi il le fait. C'est là, à mon sens, tout le travail de maître spécialisé dans les aides à dominante pédagogique. En comprenant comment l'élève fonctionne dans ses apprentissages, j'espère aboutir à une « prise de conscience des manières de faire »<sup>1</sup> pour l'élève, et de celles parmi les siennes propres « qui conduisent à la réussite »<sup>2</sup>.

Lors de ma pratique, je me suis souvent retrouvé dans des situations où, en discussion avec les élèves, nous ne nous comprenions pas. L'enfant éprouve des difficultés à exprimer sa démarche, ce qu'il ressent, ce qu'il pense. L'adulte, ne comprend pas toujours, ne parvient pas à faire les liens entre ce que l'enfant veut exprimer et la situation scolaire. Je prends le parti d'imputer cette non-compréhension à des relations entre la pensée et le langage. D'une part, l'enfant a du mal à mettre en mots sa pensée, d'autre part, l'adulte parvient difficilement à prendre en compte le point de vue de l'enfant dans ce qu'il entend. Au début de mes recherches, je souhaitais répondre à ces deux questions :

1°) En quoi le langage permet de refléter la pensée ?

2°) Comment le langage permet de structurer la pensée ?

Revenons tout d'abord à la première question. Autrement dit, dans quelle mesure peut-on comprendre la pensée de l'autre, ici celle de l'élève, par le langage, par ce qu'il dit ? Si nous

---

<sup>1</sup> B.O n°4 du 26 février 2004, p29

<sup>2</sup> B.O n°4 du 26 février 2004, p29

comprenons comment l'enfant pense, quelles sont les opérations mentales qu'il effectue lors d'une situation scolaire, nous serons plus à même de l'aider. Mon hypothèse était que l'on ne peut exprimer sa pensée que dans la mesure où celle-ci est consciente. Mais comme le disent Louis Lafortune et Lise Saint-Pierre<sup>3</sup> : « pour prendre conscience du fonctionnement de sa pensée, il faut faire un retour sur sa démarche ou sur son activité cognitive, être capable de la verbaliser et de porter un jugement sur son efficacité ». Autrement dit, pour verbaliser sa pensée, il faut en avoir conscience, mais pour en avoir conscience, il faut pouvoir la verbaliser. Ceci m'a amené à revoir mon point de vue. De plus, formulée ainsi, cette première question avec le terme « refléter » suppose que la pensée est première sur le langage. Or, comme on vient de le voir, et comme le dit Bruner<sup>4</sup> : « la langue est un médiateur, un outil, pour accéder à un mode de pensée abstraite ». Une autre formulation de cette idée de Britt-Mari Barth<sup>5</sup> que le langage et la pensée sont indissociables : « La langue est un médiateur pour atteindre l'abstraction ». Le langage et la pensée exercent des influences réciproques l'un sur l'autre. La pensée demande du langage. Le langage suppose une pensée. Et dans cette formulation, d'autres questions apparaissent : Comment, par le langage, l'enfant atteint-il l'abstraction ? En quoi l'abstraction est-elle nécessaire pour apprendre ? Quelles pratiques le maître E peut-il adopter pour accompagner l'élève dans ses apprentissages ? Quelles interactions langagières les élèves et l'enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogique peuvent-ils avoir pour apprendre ? Ceci mène à la problématique que j'essaierai de résoudre dans ce mémoire :

Comment le maître spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique peut-il, par l'intermédiaire du langage, aider l'élève à prendre conscience de ses savoirs et de ses procédures intellectuelles<sup>6</sup> pour lui permettre de répondre à ses besoins éducatifs particuliers et ainsi apprendre ?

---

<sup>3</sup> Affectivité et métacognition dans la classe, des idées et des applications concrètes pour l'enseignant, Louis Lafortune et Lise Saint-pierre, les éditions logiques, 1996

<sup>4</sup> Cité par Britt mari Barth, dans l'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987

<sup>5</sup> L'apprentissage de l'abstraction, Britt-mari Barth, Retz, 1987

<sup>6</sup> Le B.O. n°4 du 26 février 2004, p30 dit : « la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles »

Je développerai dans une première partie quelques apports théoriques qui ont servi de points d'appui à ma réflexion. Je tenterai de montrer les étapes qui conduisent à l'abstraction, depuis l'activité de l'élève jusqu'à la prise de conscience par lui-même de ses propres procédures intellectuelles qui l'ont amené à la résolution de la tâche et comment cette connaissance des étapes menant à l'abstraction peut aider l'enseignant spécialisé à construire les séances de remédiation. J'essaierai enfin de montrer en quoi le langage a une place prépondérante dans ce processus de prise de conscience notamment par les interactions langagières des élèves entre eux et présenterai une technique, nouvelle pour moi, mettant en jeu le langage et qui permet un regard sur ses propres façons de faire, l'entretien d'explicitation.

Dans la seconde partie, je présenterai tout d'abord les élèves qui m'ont été confiés et pour lesquels j'ai tenté de mettre en place une remédiation leur permettant cette prise de conscience et d'améliorer leurs compétences de lecteur. Je présenterai également quelques activités, la façon dont elles ont été pensées pour permettre l'émergence des interactions langagières et en quoi leurs conduites ont permis de modifier ou non les représentations des élèves. J'analyserai ensuite ces résultats dans la perspective du questionnement initial.

Enfin dans la conclusion, je tenterai de répondre à la problématique à la lumière des éclaircissements théoriques et de la mise en œuvre pratique avec ces élèves. J'exposerai succinctement quelques questions qui m'ont interpellé et que je n'ai pu traiter dans le cadre de ce mémoire.

# 1. Rôle du langage dans le développement de la pensée

## 1.1. Quelques définitions

### 1.1.1. Le langage

« Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue. »  
7

Le langage est donc une faculté, une capacité naturelle à communiquer. Il permet l'échange entre individus. Il est en œuvre dans les séances de remédiation lorsque les enfants confrontent leur manière de faire, lorsqu'ils répondent aux sollicitations du maître E dans l'effort de prise de conscience des manières de faire. Le langage est de fait un moyen, un « outil », un « médiateur » de ce qu'il se passe dans leur tête. Il permet par le recours à la langue de témoigner de l'activité de penser. Le langage joue donc un double rôle : rôle social dans le sens où il permet la communication entre les individus, rôle personnel dans le sens où il permet la mise en mot de la pensée. Pour le maître E, c'est la pensée verbale qui est primordiale puisqu'il s'agit de soutenir les enfants dans leur développement langagier, et de les aider à développer les facultés nécessaires à l'acquisition de la langue orale et écrite et de les rendre conscientes – en somme, il s'agit du domaine de la métacognition qui est l'axe majeur de son travail. La pensée et le mot entretiennent une relation étroite et essentielle : « [l]e déroulement de la pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers toute une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée. »<sup>8</sup>. Dans la construction de la pensée, Vygotski évoque d'autres formes de langage, d'une part le langage intérieur qui sert de support à la pensée<sup>9</sup> ; d'autre part le langage égocentrique qui est un langage intermédiaire entre le langage social et le langage intérieur.

*« La fonction du langage égocentrique nous semble (...) proche de celle du langage intérieur (...) dont le rôle est d'aider l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser, c'est un langage pour soi qui sert d'auxiliaire le plus intime à la pensée enfantine ».*<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>

<sup>8</sup> VYGOTSKI, Lev Semenovitch, *Pensée et langage*, Trad. Du russe par Françoise Sève, Messidor/Éditions sociales, 1985, p428

<sup>9</sup> idem, p 399.

<sup>10</sup> Vygotski, op. cité



Par cette définition, nous commençons à entrevoir que le langage pour soi (égocentrique ou intérieur) n'existe pas seul en tant que tel, hors processus de pensée. Pour qu'il y ait pensée verbale, il faut qu'il y ait langage.

### **1.1.2. Pensée, concepts et abstraction**

La pensée, ainsi définie « ensemble des processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances »<sup>11</sup> est un processus, c'est-à-dire qu'elle s'élabore, qu'elle est étalée dans le temps, qu'elle est plus ou moins organisée. Nous retenons de cette définition que la pensée est une activité intellectuelle plus ou moins consciente (j'y reviendrai au cours du mémoire) qui prend racine dans la réalité matérielle ; c'est dans l'action et l'interaction avec son environnement que l'enfant élabore des schèmes de pensée. La pensée se façonne donc dans le concret, dans l'action, dans le faire. L'enfant apprend à connaître le monde à partir de ses perceptions, des actions qu'il exerce sur son environnement et des représentations qui s'en dégagent. C'est ce qui définit un concept d'après le Larousse : un concept est une « idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. »

Le maître E dispose là d'un savoir sur l'élaboration de l'abstraction chez les élèves dont il a la charge ; par l'activité concrète répétée, l'enfant élabore des lois générales qui expliquent le fonctionnement du monde ; c'est ce que Vygotski appelle les « concepts spontanés ». Ce qui nous intéresse ici, c'est cette activité explicative qui témoigne de la faculté conceptuelle des enfants, donc de leur capacité d'abstraction. Nous voyons que le concept tend à transformer une activité concrète en idée abstraite. L'abstraction est une opération intellectuelle qui consiste à maintenir par la pensée des caractères communs à des objets et à les considérer comme typiques de cette classe d'objets. L'abstraction est donc fondée sur la capacité de catégorisation qui distingue entre caractères essentiels et caractères secondaires.

Nous voyons alors que pensée, concepts et abstraction sont liés dans leur définition, de même que nous avons vu précédemment que pensée, langage, langue et mot sont indissociablement liés. Il devient nécessaire de chercher à savoir comment les liens entre langage et pensée peuvent s'exercer pour permettre les apprentissages.

---

<sup>11</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pens%C3%A9e> (consulté le 9 novembre 2012)

## 1.2. De l'action inconsciente à la prise de conscience des processus cognitifs

L'hypothèse de travail du maître E réside dans l'idée qu'il y a des développements conjoints, développement du langage, développement de la pensée, développement de la conscience – on pourrait même affirmer développement des consciences – et que ces développements ont idéalement pour aboutissement, pour chaque élève singulier, la clarté cognitive sur sa manière singulière qu'il a d'apprendre, clarté qui repose sur la faculté de penser, de s'exprimer, de réfléchir. Or, nous avons vu que la pensée s'exerce depuis le concret, pour passer sur le plan de l'abstrait. C'est l'une des raisons pour lesquels Louis Lafortune et Lise Saint-Pierre affirment qu'« il est préférable d'utiliser des activités didactiques mettant les élèves en action. Les élèves peuvent alors plus facilement prendre conscience de leurs processus métacognitifs ». <sup>12</sup> Une séance de remédiation visant la prise de conscience de ses processus de pensée devrait être construite autour d'une activité didactique qui met les élèves en action (corporelle, manipulation). On peut donc considérer que les activités mettant les élèves en actions sont une base pour construire la pensée. Aussi, Britt-Mari Barth<sup>13</sup> distingue-t-elle trois temps dans l'apprentissage de l'abstraction. Ces temps, comme elle l'indique en paraphrasant Bruner ne sont pas des stades. Ils se développent ensemble, simultanément.

Le premier temps de l'activité dans l'acquisition des concepts est bien un temps d'action : « Dans un premier temps, on apprend ainsi par l'action, par la manipulation » Elle rejoint en cela de nombreux théoriciens pour qui on apprend d'abord par l'action. C'est le mode « enactif » (Bruner) ou sensori-moteur (Piaget). Ce premier temps est un temps d'observation, d'exploration. Elle montre l'importance des consignes, des exemples (positifs et négatifs), des « questions élucidantes » du maître, de la définition. « L'élève se fait une représentation (...) qu'il essaie de traduire avec le langage qu'il possède »<sup>14</sup>, représentation qu'elle qualifie de « visuelle », mais qu'on peut étendre au domaine kinesthésique (Piaget, Bruner). On voit bien que ces données passent nécessairement par le langage, soit directement par la verbalisation du maître ou des élèves, soit indirectement par le langage interne à l'élève de ce qu'il voit avec ses propres mots. Par exemple, une activité de découpage syllabique mettant en place l'activité « physique » de l'élève l'amène à découper, avec une paire de ciseaux, une bande de papier symbolisant le mot éléphant. La bande de papier sera découpée en trois morceaux car le mot

---

<sup>12</sup> Affectivité et métacognition dans la classe, des idées et des applications concrètes pour l'enseignant, Louis Lafortune et Lise Saint-pierre, les éditions logiques, 1996

<sup>13</sup> L'apprentissage de l'abstraction, Britt-mari Barth, p 112

<sup>14</sup> idem, p 58

éléphant contient trois syllabes orales. L'élève accède, par la manipulation, par l'action, à une représentation – kinesthésique, auditive et finalement visuelle - du découpage syllabique.

Un deuxième temps de l'apprentissage « permet de vérifier la compréhension au moment où l'élève est en train de construire le concept ». C'est « le mode iconique ». « Il s'agit ici de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale »<sup>15</sup>. Pour ce qui est du découpage syllabique, l'élève, à ce stade, « voit » dans sa tête la bande représentant le mot oral, découpée en trois morceaux. Il n'a pas devant les yeux le papier découpé, mais il se le représente mentalement, en rendant présent, par un effort d'attention étayé, dans sa conscience ce qu'il avait auparavant devant les yeux. Et B-M. Barth d'ajouter : « c'est par interaction verbale que l'enseignant va se rendre compte si l'élève est capable, devant des exemples inconnus, de distinguer les exemples positifs des exemples négatifs et de justifier sa réponse »<sup>16</sup>. Autrement dit, lors de l'apprentissage du découpage syllabique des mots, c'est par la comparaison entre des bisyllabiques et des trisyllabiques que les élèves pourront percevoir et concevoir le découpage syllabique en tant que tel. Pour La Garanderie<sup>17</sup> « l'image mentale est l'intermédiaire souple entre le perçu et le concept ». Elle permet une transition entre le perçu de l'action (par exemple, découper la bande de papier en autant de morceaux qu'il y a de syllabes) et la conceptualisation (la syllabe comme élément constitutif du mot, nécessaire à l'activité d'encodage). « C'est en en parlant qu'ils s'apercevraient de cette procédure (mentale) dont ils faisaient depuis longtemps implicitement l'usage »<sup>18</sup>. C'est parce qu'il y a eu verbalisation de l'action que la représentation mentale peut se faire.

Alors que le premier temps met en jeu le langage pour prendre conscience, se faire une image kinesthésique et visuelle de sa démarche, et la confronter aux pairs, ce deuxième temps met également en jeu le langage pour se construire une « représentation mentale ». Cette représentation mentale est un premier niveau d'abstraction car elle permet d'évoquer mentalement une action, un objet absent et de prendre de la distance par rapport à cette action, cet objet.

Enfin, le troisième temps est la « traduction de la représentation mentale en une représentation abstraite – des mots ou codes divers ». C'est le « mode symbolique ».

---

<sup>15</sup> L'apprentissage de l'abstraction, Britt-mari Barth, P 65

<sup>16</sup> idem

<sup>17</sup> Les profils pédagogiques, Antoine de LaGaranderie, p 77

<sup>18</sup> Les profils pédagogiques, Antoine de LaGaranderie, p 33

«L'apprentissage à ce niveau est le plus complet ; on peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire ». Cette dernière explicitation est extrêmement riche d'informations pour nous. En effet, non seulement elle montre que, comme lors des deux premières étapes de conceptualisation, le langage y occupe une place prédominante, mais de plus, elle fait la différence entre dire ce qu'on fait (langage de situation) et dire ce qu'on pense faire (introduction de l'intentionnalité, et donc de la planification de l'action qui repose sur une représentation mentale fondée par l'expérience et la verbalisation).

Le langage est donc posé comme outil nécessaire :

- pour que l'élève prenne conscience de ses démarches, de son activité cognitive
- pour qu'il confronte ses démarches à celles de ses pairs
- pour qu'il enrichisse et améliore son activité cognitive résultant de cette prise de conscience / confrontation

Ainsi à partir de l'activité proposée, l'enfant va petit à petit quitter le domaine de l'action pour se faire une représentation mentale avant de pouvoir s'en faire une représentation abstraite. Et « c'est le conflit entre deux modes (enactif, iconique ou symbolique) qui stimule la croissance cognitive ». En effet « quand un enfant est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose, dominées par les éléments extérieurs, observables. Sa compréhension va alors s'approfondir »<sup>19</sup>.

Une des difficultés principales que l'on peut rencontrer à ce niveau avec l'enfant est sa capacité à communiquer son raisonnement, difficulté tant aux niveaux lexical et syntaxique du langage oral, qu'au niveau de sa compétence à exprimer avec des mots ce qu'il a envie de dire. En outre, comme le soulignent Doyon et Fischer<sup>20</sup> « un enfant qui parle seulement parce qu'un adulte veut le faire parler ne communique pas ». Il ne suffit pas de demander à l'enfant d'expliquer comment il fait pour qu'il nous livre sur un plateau son raisonnement. Que fait-il alors ? Il y a de fortes chances pour qu'il réponde ce qu'il pense que l'on attend de lui. En tout cas, l'une des premières réponses qui vient des élèves face à cette question, est très souvent : « j'ai réfléchi dans ma tête ». C'est notamment le cas pour Alison qui me fait cette réponse lorsque je l'interroge sur ce qu'elle a fait ou comment elle a fait pour identifier le phonème initial d'un mot. C'est un bon début. L'élève a déjà conscience (puisqu'il le verbalise) que c'est avec sa tête qu'on réfléchit. Mais que fait-on face à cette réponse pour savoir en quoi

---

<sup>19</sup> L'apprentissage de l'abstraction, Britt-mari Barth,

<sup>20</sup> Op cité

consiste ce « j'ai réfléchi dans ma tête » ? Le maître E dispose d'une technique pour obtenir quelques réponses : il s'agit de l'entretien d'explicitation

### 1.3. L'entretien d'explicitation<sup>21</sup>

« L'entretien d'explicitation est un mélange d'écoute non directive, visant à aider l'élève à dire avec ses propres mots et de guidage actif par le choix des relances pour canaliser vers la description de l'action vécue ». Pierre Vermersch, « l'inventeur » du questionnement d'explicitation pose ici les jalons de cette « technique nouvelle ». Cette pratique prend sa place dans la remédiation dans le sens où elle permet la mise en œuvre d' « un temps de retour réflexif sur les démarches » mais précise qu'elle « n'est qu'une technique pour solliciter la prise de conscience de sa propre action ». C'est une écoute non directive dans le sens où l'enseignant (Vermersch, dans cette situation d'entretien, parle d'intervieweur) ne cherche pas à interpréter le discours de l'apprenant, mais seulement à « faire émerger une description verbale de la manière dont la personne s'y est prise pour réaliser cette tâche ». La difficulté réside dans le fait que l'action est « une connaissance autonome », « non conscientisée », « pré-réfléchie – c'est-à-dire antérieure à la prise de conscience ». Pour permettre effectivement à l'apprenant (donc à nos élèves) d'accéder à ces connaissances en actes et ainsi d'accéder à la prise de conscience des manières de faire, il faut respecter plusieurs impératifs : il y a nécessité d'instaurer un « contrat de communication », notamment par le fait de demander à l'élève l'autorisation de le guider. Cet aspect a été assez délicat dans un premier temps de ma pratique car je me suis heurté à quelques (rares) enfants qui ne le souhaitaient pas. Dans ce cas, inutile d'insister, j'ai pu constater que l'insistance ne servait à rien. Toutefois, après quelques séances et tentatives, les élèves se sentant plus en confiance, sentant qu'ils ne vont pas être jugés, libèrent leur parole et acceptent volontiers cette aide que l'on peut leur apporter. Ensuite, la mise en mots doit se faire en « position de parole incarnée », c'est-à-dire que l'élève doit être présent en esprit à une situation effectivement vécue. Les indicateurs pour vérifier si l'élève est en position de parole incarnée sont multiples. Toutefois, j'en observe deux qui m'assurent de cette position chez l'autre : le regard se décroche, l'élève regarde ailleurs, dans le vide, et il parle en « je ». Il décrit alors réellement les « aspects procéduraux de l'action » qu'il a faite en disant « je fais..., je regarde..., je cherche... ». Cette posture de l'élève n'est pas simple à acquérir mais elle s'est construite chez eux, en même temps que la mienne se construisait, notamment pour mener ses guidages par l'explicitation. En effet, l'entretien d'explicitation demande enfin que l'enseignant revoie

---

<sup>21</sup> Sauf mention contraire, toutes les citations présentes dans ce paragraphe sont issues de l'article : Du faire au dire (l'entretien d'explicitation), Pierre Vermersch, cahiers pédagogiques n°336, septembre 1995

fondamentalement sa posture. Ainsi, « il évitera les demandes d'explications directes (...) déjà conscientisées (qui) empêchent l'élève d'accéder au préréfléchi ». L'étape d'explication des actes de l'élève viendra plus tard. L'enseignant ici « questionnera de manière à solliciter des descriptions » et uniquement des descriptions pour le moment. Le « guidage actif » qu'il mènera visera à « fractionner une description globale en une description plus fine ». Le but est d'amener l'élève à décomposer son action, y compris quand il ne fait rien ou dit ne rien faire ou, pour reprendre l'exemple cité plus haut, quand il réfléchit dans sa tête. Ainsi on évitera les pourquoi, explique-moi... en privilégiant une demande de description : quand « [tu] réfléchis dans [t]a tête », qu'est-ce que tu fais ? Et après, quand tu dis le mot dans ta tête, qu'est-ce que tu entends ? Ce questionnement, outre le fait de verbaliser ses démarches, et donc de le faire passer du « préréfléchi » au « conscientisé » place l'élève en situation de revivre mentalement son action (physique et mentale) ; il procède donc à un certain degré d'abstraction « pour rendre compte du passage de l'acte à la représentation ». Cette étape d'explicitation s'insère donc idéalement après l'action, car celle-ci ne doit pas être parasitée par une présence trop grande de l'enseignant, et permet l'accès à la représentation mentale. Toutefois, nous l'avons vu, le travail n'est pas terminé puisque, de la représentation mentale, il faut encore accéder à un second niveau d'abstraction : l'accès au symbolique. Cette pratique telle que présentée par Vermersch et étudiée au sein du GREX (groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation) se présente sous forme duelle enseignant-élève, tandis que la remédiation, nous ne l'ignorons pas, se fait essentiellement en groupe, et qu'il y a donc la présence des autres élèves. La première question que je me suis posée lorsque j'ai commencé à mettre en place cette pratique était la suivante : que font les autres élèves pendant ce temps d'entretien privilégié avec un seul d'entre eux ? Que se passe-t-il pour eux lorsqu'ils assistent à ce moment d'évocation ? Qu'en est-il alors de l'interaction dans le groupe ?

#### 1.4. Les interactions dans le groupe

Le principe du groupe de remédiation est d'offrir des conditions optimales d'échange et d'interaction. De fait, « les échanges permettent de comprendre que les autres ne pensent pas de la même façon que soi ; ils permettent d'aller chercher des idées des autres pour améliorer sa propre façon de faire. Dans un travail d'équipe, le fait de devoir expliquer aux autres ses pensées et ses processus oblige à en prendre conscience soi-même et à les verbaliser »<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Affectivité et métacognition dans la classe, des idées et des applications concrètes pour l'enseignant, Louis Lafortune et Lise Saint-pierre, les éditions logiques, 1996

Ces propos rappellent à quel point le langage n'est pas seulement sollicité par l'adulte pour comprendre ce que l'élève fait. Le propre de la remédiation est de s'appuyer sur les compétences de chacun des membres du groupe, pour co-construire le savoir.

Nous l'avons vu, le retour sur ce qu'il a fait, la description des actes cognitifs, la verbalisation sur l'activité permet à l'élève de prendre conscience de ses processus de pensée. Ce processus se fait en boucle. La prise de conscience de ses processus de pensée améliore la connaissance de son fonctionnement et des connaissances métacognitives. A leur tour, ces connaissances métacognitives enrichies seront mises en œuvre lors d'une prochaine activité, et pourront à leur tour faire l'objet d'une prise de conscience.

Ce processus ne peut se faire qu'avec l'aide de l'adulte ou d'une interaction entre pairs. « Sans la médiation de l'enseignant cette prise de conscience (des méthodes de pensée) par l'élève ne serait pas possible, son rôle est essentiel »<sup>23</sup>. Pour verbaliser ce que l'on fait, il faut qu'il y ait un récepteur de ce message. L'enseignant spécialisé remplit ce rôle, mais n'assure que des retours limités. Ce n'est pas lui qui enseigne à l'élève. Il ne fait que l'accompagner dans sa propre démarche, en mettant en place des activités qui lui permettent un apprentissage. En revanche, les pairs étant eux aussi dans des conditions d'apprentissage par leur propre cheminement, les questionnements et contradictions qu'ils peuvent apporter seront moteurs de réflexion et d'apprentissage pour eux-mêmes comme pour leurs camarades.

Se rendre compte que les autres ne fonctionnent pas de la même façon que nous peut améliorer notre façon de faire. De plus, comme le souligne Vygotski<sup>24</sup> : « C'est avec et par les autres que l'on apprend à penser ».

Lors des apprentissages que peuvent faire les élèves lors des séances de remédiation, il y a donc activité langagière pour soi, pour prendre conscience de sa pensée. Puis une seconde activité langagière plus sociale, où l'on confronte sa pensée à celle des autres sur une activité donnée. Il y a donc nécessité de prendre cela en compte dans l'élaboration et l'animation des séances ; deux temps de langage sont nécessaires : un temps individuel avec l'enseignant pour conduire l'élève à prendre conscience de ses processus, un temps entre pairs pour confronter ses manières de faire à celles des autres. Toutefois, il convient de s'interroger sur la primauté à accorder à l'une ou l'autre forme de langage, individuel et social. Quelle articulation trouver entre ces deux temps dans les façons de faire : d'une part inciter d'abord l'élève à verbaliser sa démarche avec l'aide

---

<sup>23</sup> L'apprentissage de l'abstraction, Britt-mari Barth, p 112

<sup>24</sup> Cité dans Langage et pensée à la maternelle, Denise Doyon et Carole Fisher, collection éducation-recherche, Presses de l'Université du Québec, 2010

de l'adulte pour la confronter ensuite à ses pairs, et, d'autre part, privilégier la confrontation aux pairs pour ensuite s'approprier la démarche au niveau individuel, comme semblerait le suggérer Vygotski<sup>25</sup> ?

Ces outils et démarches sont des outils à disposition de l'enseignant spécialisé, dont une des compétences professionnelles serait la souplesse dans leur recours. Autant ils aident à la préparation des démarches et des anticipations, autant il est illusoire de croire qu'il peut les programmer à l'avance.

Ce qui m'apparaît à présent, c'est qu'il était impossible, avec ma pratique habituelle d'enseignant non spécialisé, d'obliger les élèves à confronter leurs démarches. En tant qu'enseignant spécialisé en cours de formation sur l'entretien d'explicitation et grâce à elle, lors de la préparation de séance, j'essaie d'anticiper au maximum les attitudes et remarques que les élèves pourraient faire et de supposer les moments d'interaction. Mais lors de la séance de remédiation, les élèves prennent souvent des détours inattendus. Ainsi, même si je peux mettre en place des activités permettant de guider les élèves selon leur propre cheminement, je ne peux jamais prévoir à quel moment les interactions vont avoir lieu et si elles seront efficaces. Tout au mieux, peut-on mettre les élèves dans les dispositions pour qu'il y ait conflit socio-cognitif, mais seul leur désir de débattre pour trouver un accord, argumenter leur position et leur démarche peut permettre des interactions pertinentes pour favoriser la prise de conscience des démarches et des processus intellectuels qui mènent à la réussite. A plusieurs reprises, les conditions du conflit étaient réunies, mais il n'a pourtant pas eu lieu. A d'autres reprises également, ce conflit apparaît et se révèle incroyablement productif alors que ce moment n'a pas été prévu pour qu'il apparaisse. Ainsi lors d'une séance où nous essayions d'écrire un mot pour la construction de notre jeu (inspiré du syllabo'zoo, d'André Ouzoulias), Clara n'avait aucune envie de participer et de réfléchir notamment à sa conceptualisation de l'écrit et au fait que l'on encode avec des graphèmes les phonèmes que l'on entend. Elle a réussi à détourner le groupe de cet objectif, communément choisi quelques séances auparavant. Son désir était d'écrire la date que nous n'avions pas écrite lors de la séance précédente. J'ai donc décidé, après plusieurs minutes d'échecs dans mes tentatives de remobilisation, d'engager une réflexion autour de l'écriture de la date. S'ils sont habitués à recopier la date dans leur cahier, ils ne produisent que très rarement eux-mêmes l'écriture de celle-ci. Cette séance s'est révélée être ma première séance où j'avais

---

<sup>25</sup> Citation de Vygotski dans Vygotski, à la source de la notion de métacognition, vraiment ? Yves Bruchon dans : Le « retour réflexif » ses entours, ses détours, revue du centre de recherche en éducation, n°25 – 25, décembre 2004, publications de l'université de ST-Etienne : « dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et, dans un deuxième temps, au niveau individuel »



véritablement l'impression de remplir mon rôle de maître spécialisé dans les aides à dominante pédagogique. Leur envie de réussir sur une activité qu'ils avaient choisie les a fortement mobilisés. Les interactions ont eu lieu, les adaptations habituellement mises en œuvre (rouleau des mots, utilisation des référents de la classe et du groupe) ont alors pris tout leur sens et prouvé leur utilité. Ils ont eux-mêmes construit l'apprentissage de l'écriture du mot janvier, cherché dans leurs acquis intellectuels et matériels les réponses à leurs questions, se sont questionnés sur la conceptualisation de l'écrit : comment fait-on pour écrire un mot entendu ? La posture que j'ai apprise à adopter au fil de mes séances est de laisser le conflit se dérouler, sans intervenir, en étant très attentif au déroulé de cet échange, aux propos de chacun, en notant ces propos et les attitudes. C'est souvent là que les prises de conscience s'opèrent, lorsque l'on n'a pas prévu qu'elles arrivent. Il faut accepter, pour le maître E, de respecter le temps de l'enfant, et de l'accompagner depuis là où il en est jusqu'à là où il veut aller. Toutefois, je n'avais pas prévu que ce conflit apparaisse ici et maintenant. Par contre, j'ai autorisé les élèves à le mener en les plaçant dans un cadre le permettant et en laissant les interactions se dérouler, sans intervenir.

Peut-on alors mettre en place un dispositif qui permettrait à coup sûr d'engager des interactions langagières groupales qui seraient à l'origine d'une amélioration des procédures individuelles des élèves et donc les processus de pensée ? C'est ce que je vais tenter de montrer dans la seconde partie, en m'appuyant sur ces données théoriques, en les croisant pour les appliquer à ma pratique quotidienne d'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogiques.

## **2. Le syllabo'jouet**

### **2.1. Contexte scolaire**

C'est un nouveau secteur qui m'est confié cette année au sein du RASED par rapport à l'an dernier. Là où seulement deux écoles occupaient entièrement mon emploi du temps il y a un an, le secteur actuel en comprend treize. Bien que l'année de formation se déroule en alternance avec deux jours par semaine « seulement » sur le terrain, il faut faire face à toutes les demandes. De plus, là où nous étions trois l'an dernier pour couvrir ce secteur, je suis seul cette année comme maître E, de surcroît à mi-temps sur le terrain, avec cette temporalité particulière nécessaire à la formation. Peut-être est-ce cette diminution d'effectifs et donc de prises en charge potentielles qui ont amené les enseignants à effectuer tardivement les demandes d'aide. Les raisons sont probablement également ailleurs mais c'est celles-ci qui apparaissent régulièrement dans les échanges avec les enseignants. Le réseau est également un réseau « jeune » avec un

psychologue scolaire et une maîtresse G trentenaires et lauréats de leur spécialisation respective depuis moins de deux ans. Nous sommes donc trois partenaires du réseau d'aide à succéder à une équipe très expérimentée et dont la qualité du travail était reconnue unanimement. Ce changement a nécessairement entraîné une refonte des habitudes de travail et des relations partenariales enseignant de classe/enseignant spécialisé. Il a fallu pour eux comme pour nous, s'approprier dans nos méthodes de travail, là où il y a deux ans, chacun connaissait la place de l'autre et son fonctionnement. Le chemin est en construction, mais n'est pas achevé, comme le montre cet exemple d'un enseignant qui, après avoir formulé une demande d'aide en février pour des élèves déjà suivis par le RASED depuis deux ans, et après l'avoir sollicité à plusieurs reprises concernant ces élèves, pour savoir où ils en étaient, me dit : « ce n'est pas une fiche de demande d'aide, c'est un signalement. C'est pour que cet élève soit signalé, moi je n'ai pas besoin d'aide ». Bien évidemment, ces propos nous interpellent au sein du réseau d'aide quant à notre rôle à jouer pour amener ces enseignants à changer de regard sur notre action. Nous intervenons pour les élèves qui seraient en difficulté, et notre « aide » pour les enseignants se résume, dans un premier temps, à une réflexion commune sur les difficultés des élèves et les réponses éventuellement à apporter, en croisant nos regards, nos expériences et nos expertises. Le réseau a également reçu un nombre non négligeable de demandes d'aide pour des élèves relevant d'une même école, mais de compétences différentes. Ainsi a-t-on parfois reçu trois demandes dans une école, pour lesquelles les problématiques des enfants relevaient, une pour le maître E, une pour la maîtresse G, une pour le psychologue scolaire. La question des moyens est toujours présente dans les réunions de synthèse hebdomadaires, surtout pour le maître E. Quels critères orientent nos choix ? Favorise-t-on plusieurs prises en charge pour le même groupe d'élèves dans une même école, en laissant nécessairement quelques élèves et écoles de côté ? Faisons-nous du saupoudrage afin de contenter tout le monde, - élèves, parents et enseignants - afin que tous les élèves soient pris en charge même très ponctuellement ? Pour treize écoles, lors de cette année, quatre demi-journées de présence par semaine me sont possibles. Ce qui fait douze heures de classe, soit moins d'une heure par semaine et par école, en imaginant le fait de prendre en charge les élèves même sur le temps des récréations. C'est donc dans ce contexte de demandes tardives, et de choix à faire pour faire bénéficier un maximum d'élèves des dispositifs qui leur sont nécessaires pour revenir dans les apprentissages, qu'ils ont pour certains abandonnés depuis plusieurs mois, que j'interviens. C'est environ cinquante fiches de demande d'aide qui nous sont parvenues la même semaine précédant les vacances de la Toussaint qu'il nous a fallu recevoir, analyser, orienter. De plus, il nous apparaît comme obligatoire d'apporter une réponse à chaque demande, même si parfois il nous a fallu dire : « cet élève a besoin d'une

prise en charge E mais comme il est le seul dans cette école, et que nos emplois du temps sont pleins, pour le moment nous ne pouvons pas le prendre en charge ». A contre-cœur, nous avons parfois privilégié le nombre, préférant intervenir dans un groupe de trois ou quatre élèves. En se promettant tout de même d'apporter autre chose à cette ou ces école(s) l'an prochain ou plus tard dans l'année, sous une forme autre (prévention, co-intervention...), ou en donnant la priorité à celles-ci. Car nous observons les effets d'une école qui ne partage pas les difficultés de ses élèves : ceux-ci arrivent en CP en étant parfois très en décalage par rapport à une norme scolaire et n'étant connus de personne. D'où cette classe où l'enseignante a effectué huit demandes d'aide. Bien que nous connaissions parfois des demandes hâtives qui n'ont plus lieu d'être quelques semaines plus tard, celles-ci semblaient très largement justifiées. C'est en échangeant avec l'enseignante que nous nous sommes aperçus que ces demandes se justifiaient, bien qu'elle ne pensait pas les faire pour permettre de laisser la place et du temps pour les autres collègues. Ainsi dans cette classe, deux élèves sont suivis par la maîtresse G, deux élèves ont été vus par le psychologue, et quatre autres viennent en remédiation avec moi, à raison de deux séances de quarante-cinq minutes par semaine.

## **2.2. Présentation du groupe, des élèves**

### **2.2.1. Le groupe de CP**

Le groupe avec lequel je mets en pratique mes réflexions est donc, en partie, issu de cette classe. Dans un premier temps, l'enseignante était en demande pour deux élèves. Shirley, avec qui j'ai débuté la remédiation à la rentrée de janvier, et Amaral qui a été signalé très tôt dans l'année, mais qui s'est absenté plusieurs semaines pour un voyage en Algérie. Il est donc entré dans le groupe après quelques séances. A la rentrée des vacances de février, j'ai intégré un nouvel élève, Donovan, pour qui les résultats étaient faibles mais qui progressait bien, puis qui s'est mis à stagner, l'enseignante le jugeant avoir atteint une limite, un plafonnement dans ces progrès. Une élève, Clara, de l'autre classe de CP fait également partie de ce groupe depuis janvier. J'ai choisi ce groupe car c'est le premier dans lequel les interactions langagières ont eu lieu et se poursuivent de manière récurrente à chaque séance. Il y a une dynamique, le contrat de communication est installé, le cadre éthique également. Ils savent que ce qu'ils disent ne remet pas en cause leur valeur d'enfant. C'est seulement le propos qui est entendu et confronté. Ce qui n'a pas été simple, et qui a pu être long, notamment avec Clara et Shirley.

### 2.2.2. Clara

Clara est une petite fille de CP dans la scolarité de laquelle les parents s'impliquent beaucoup. Elle a un frère, Mathéo (qui a son importance), scolarisé en CLIS dans la même école. Les parents se sont séparés peu de temps avant l'entrée de Mathéo en Clis et culpabilisent fortement. Pour eux, l'orientation de Mathéo est de leur faute, liée à leur séparation. Quand j'ai invité les parents pour parler des difficultés scolaires de leur fille, ils étaient terriblement angoissés, à l'idée que Clara ait les mêmes difficultés. Aux dires de la maman, « quand vous avez un enfant en Clis, ça peut arriver, quand vous en avez deux, ce sont les parents qui sont en cause ». Une grande attente est donc portée à la réussite scolaire de Clara. Paradoxalement, la maman me confie qu'elle s'occupe beaucoup de Mathéo concernant les devoirs à la maison, car il en a plus besoin que Clara et donc elle ne s'occupe pas des devoirs de sa fille. La scolarité de Clara ne pénètre pas le cercle familial. Si j'expose ici ces faits, relatés par la maman, c'est que cette relation singulière aux apprentissages a des effets sur Clara. Elle se sent inconsciemment l'obligation de réussir, pour soulager ses parents d'une angoisse qu'ils s'attribuent quant aux échecs scolaires. Lors de son arrivée dans cette école, elle a éprouvé de très grandes difficultés à s'individualiser, étant très fusionnelle avec son frère. Elle faisait référence à lui constamment en remédiation quand on parlait des apprentissages. En résultait en classe des blocages face aux réponses à apporter, des pleurs face à l'erreur. Pour elle, l'erreur n'est pas permise et elle préfère ne pas répondre ou détourner l'attention des apprentissages plutôt que de se tromper. En remédiation également, laisser sa trace écrite est très compliqué. Autant elle produit sans problème quand elle est sûre du résultat (copie), autant laisser une trace, écrire un mot qui va être, d'une façon ou d'une autre, soumis à évaluation, l'angoisse. Dans ses productions, elle se sent jugée en tant qu'enfant. Sa représentation de l'école, est qu'on attribue une valeur à l'enfant en fonction de ses résultats scolaires. Si on se trompe, on perd de la valeur aux yeux des autres, donc Clara préfère ne pas répondre. Voilà une des raisons pour lesquelles il était compliqué pour elle d'entrer dans un dialogue pédagogique de construction du savoir, car celui-ci n'étant pas construit, l'insécurité était prédominante. De plus, son besoin de s'individualiser se remarque dans le groupe. Comme exposer ses pensées est délicat, puisqu'elle est alors soumise à jugement de ses pairs et des adultes, elle existe par un comportement perturbateur. Elle éprouve également des difficultés (conscientes ou non) à rester mobilisée en situation collective. La seule situation dans laquelle elle semble moins en insécurité, c'est quand elle est en situation écrite individuelle, sans le regard d'autrui. Elle peut alors revenir sur sa production, gommer, reprendre...Ce qui lui demande énormément de temps et de capacité attentionnelle.

Au niveau de ses compétences de lectrice, elle a une bonne conscience syllabique (découpage et conceptualisation de la syllabe comme élément constitutif du mot). Elle a de bonnes compétences en discrimination visuelle, elle fait preuve d'une bonne compréhension. En revanche, elle a des difficultés en conscience phonémique. Toutefois, lors des évaluations que je lui ai fait passer (Annexe 1 et 2), ces résultats sont en contradiction. Ses compétences visuelles sont réelles mais peu utilisées, ses compétences phonémiques se révèlent supérieures à celles du début d'année avec toutefois une limite dans sa conceptualisation mais qui est normale à son âge ; pour elle, une syllabe est obligatoirement composée de deux lettres, une consonne puis une voyelle. Elle a besoin de dépasser cette conceptualisation de la syllabe pour devenir lectrice. Toutefois, elle est capable de combiner et décomposer deux phonèmes pour faire une syllabe. Je soulève chez elle deux **besoins éducatifs particuliers** pour lesquels j'apporterai une attention particulière : le **besoin de s'individualiser**, notamment en situation collective orale, de prendre la parole **et comprendre que sa valeur d'enfant ne se réduit pas à ses compétences scolaires**. En ce sens, la prise de conscience de ses savoirs et de ses procédures intellectuelles que je questionne en tant que problématique peut être un moyen pour mener à l'individuation. Elle a également **besoin de renforcer sa conscience phonémique**, ce qui lui permettrait d'encoder et de décoder des syllabes et suites de lettres, en lecture comme en écriture pour entrer pleinement dans l'écrit.

### 2.2.3. Shirley

Le profil de Shirley est assez semblable même s'il se manifeste différemment. Elle est très en retrait, n'ose pas répondre, ni à l'écrit, ni à l'oral. Elle a **besoin** d'un très grand temps et **de se sentir en confiance pour s'exprimer**, et être en partie convaincue que ce qu'elle produit est correct. Il a été très difficile d'évaluer Shirley, aussi bien pour son enseignante que pour moi, du fait de ses non réponses. Visiblement, elle avait des compétences, mais elle ne les partageait pas, ni à l'oral, ni à l'écrit. C'est clairement une attitude d'élèves qui m'a amené à la problématique du mémoire, comprendre comment l'élève fonctionne d'un point de vue cognitif et conatif. Je suis donc intervenu dans un premier temps pour tenter une évaluation individuelle et ainsi comprendre ses processus de pensée et de résolution des tâches scolaires, ainsi que de mettre en lumière ses compétences. Il m'a été donc presque impossible d'établir des BEP disciplinaires pour elle en début de remédiation. Encore aujourd'hui, Shirley est une enfant que je découvre tous les jours, car elle se livre davantage au fil des séances. Elle semble contrariée entre son traitement auditif de l'écrit, et la volonté féroce de sa maman d'utiliser la voie visuelle. De plus, elle a une très grande peur de l'erreur. Quand elle n'est pas sûre, elle ne répond pas. Pour elle,

tout comme pour Clara, il était compliqué d'entrer dans des interactions langagières avec moi ou le groupe. Sur ce point, elle évolue peu à peu, et je commence de ce fait à cerner ses démarches. Au fil du temps j'ai pu cerner chez elle un **besoin d'utiliser ses compétences auditives pour encoder/décoder**. Shirley me paraît intéressante pour étudier les relations entre le langage et la pensée que j'interroge. Ne participant pas de manière active à l'échange, construit-elle quand même des choses rien qu'en observant ? Car elle observe beaucoup, elle écoute beaucoup, commence un peu plus à livrer son point de vue, et commence légèrement à contredire ses camarades, lorsqu'elle le juge nécessaire, en argumentant.

#### 2.2.4. Amaral

Le profil d'Amaral est très différent. Son principal **besoin** est celui **de s'approprier la langue française comme langue de scolarisation et la culture française comme culture scolaire**. Ainsi, le rôle du langage que je questionne trouve ici toute sa place. En effet, il est issu d'une famille parlant peu le français, notamment la maman qui prend désormais des cours de français. Il est donc dans une situation de français comme langue seconde. En soi, cela ne pose pas de problème pour la majorité des enfants étant dans la même situation que lui, surtout que le secteur accueille un nombre non négligeable d'enfants issus de l'immigration et qu'un grand nombre d'entre eux entrent dans l'écrit sans aucune difficulté. Mais pour lui, cela constitue un obstacle à l'entrée dans l'écrit. Il éprouve par exemple le **besoin de consolider sa connaissance de l'alphabet**, du nom des lettres, de leur graphie et leur phonème. Paradoxalement, il semble avoir une présence culturelle forte des supports communicationnels. L'écrit semble présent dans sa vie, mais vraisemblablement peu d'écrits en langue française. Ce qui peut poser des difficultés de repérage dans l'espace feuille, texte, phrase. De plus, sa culture familiale attache une grande importance à la culture orale. Cela se manifeste au quotidien car Amaral possède de très bonnes compétences discursives. Il est à l'aise à l'oral, argumente. Il a parfois tendance à ne pas écouter la parole des autres en situation de langage spontané mais cet écueil tend à disparaître, notamment en situation d'interactions langagières portant sur un savoir scolaire. Il est un moteur dans les échanges, avec parfois une place restreinte accordée à ses camarades. Il a toutefois des difficultés à remettre en question ses savoirs et ses productions. Pour lui, s'il y a désaccord, c'est forcément lui qui a raison. Toutefois, il a conscience de ses difficultés en connaissance du code alphabétique et grapho-phonique, et dans ses situations, s'appuie volontiers sur les compétences de ses pairs. Il semble toutefois avoir acquis le principe alphabétique mais ses erreurs en production comme en lecture résultent de ses connaissances insuffisantes. En lecture, il semble alors s'appuyer sur le décodage du début du mot et essaie de deviner la suite du mot. A ce jour, il

ne m'a pas été possible de rencontrer les parents, ni suite aux rendez-vous écrits, ni suite aux appels téléphoniques.

### 2.2.5. Donovan

La prise en charge ne débute qu'en février et mes observations initiales recueillies lors des entretiens et des évaluations n'ont pas pu être vérifiées en situation réelle d'apprentissage. Donovan n'a pas encore accès au stade syllabique. La construction de sa conceptualisation de l'écrit est donc à poursuivre, notamment sur les liens oral/écrit. La connaissance des lettres et des correspondances graphème/phonème est en cours d'acquisition mais ces compétences sont difficilement utilisables dans des situations plus complexes de lecture notamment. Donovan est volontaire mais semble avoir des capacités attentionnelles et mémorielles limitées. Donovan a **besoin de passer par l'oral**, car ses compétences combinatoires semblent meilleures ainsi **et de faire les liens avec l'écrit, le visuel**. Ainsi, le langage comme médiateur de prise de conscience des manières de faire questionné dans ce mémoire peut permettre de répondre à ses besoins. L'intégration dans le dialogue pédagogique dans lequel s'est inscrit le groupe risque d'être délicate, du fait de son existence depuis plusieurs séances. Toutefois, c'est un élève qui essaie et qui veut bien faire et il peut tirer profit des compétences des autres dans un premier temps. Il sera intéressant de voir comment il fait siens ou non les connaissances et les apprentissages réalisés par le groupe ; de voir quelle attitude il va être capable d'adopter ; essaiera-t-il de suivre le groupe, de le faire avancer, ou restera-t-il en dehors de celui-ci ?

### 2.3. Présentation du projet

Le projet proposé aux élèves, est la construction d'un jeu, inspiré du syllabo'zoo. Ils ont manipulé ce jeu librement lors d'une séance de découverte, afin qu'ils s'en construisent une représentation visuelle – kinesthésique, puis mentale. Nous avons ensuite retenu la règle qui semblait la plus appropriée au contexte scolaire, c'est-à-dire mettre ensemble les deux parties d'un même animal : soit par l'image et l'on pouvait ensuite découvrir/vérifier la graphie du mot ; soit directement par la graphie du mot et la vérification pouvait se faire par visualisation de l'image.

Un travail au niveau de la conceptualisation de l'écrit a été fait, en observant le fait que l'image de l'animal était découpée en deux car l'image sonore du mot pouvait être découpé en deux syllabes orales, et donc qu'il y aurait deux parties (syllabes) à écrire. Des difficultés ont pu apparaître, notamment celle d'accéder à l'abstraction du mot par l'image. En effet, découper l'image d'un animal ce n'est pas découper l'image sonore d'un mot. Ou encore des différences

entre nombre de syllabes orales et nombre de syllabes écrites. Je reviendrai sur cette conceptualisation du mot dans la partie suivante.

Ensuite, les élèves ont choisi les mots qu'ils voulaient écrire ou voir dans leur jeu. Le seul guidage que j'ai souhaité mener est celui de les accompagner dans leur recherche de mot, en leur facilitant l'accès à l'évocation de situations, de lieux qui leur sont familiers et dans lesquels ils pouvaient trouver des objets et y associer le mot les désignant.

L'**objectif** de ce projet était **double** :

- **faire évoluer leur conceptualisation de l'écrit**, à différents niveaux pour chaque élève singulier : lien oral/écrit pour Shirley ,Amaral et Donovan, la première privilégiant presque exclusivement le traitement oral de la langue, le second le traitement visuel, avec en plus une double culture de l'écrit français/arabe, le troisième pour qu'il renforce sa conscience que quantité d'oral a à voir avec quantité d'écrit et lui permettre l'accès au stade syllabique ; l'ensemble des unités orales/écrites (phonèmes/graphèmes) permettant une unité sonore plus grande (la syllabe) pour Clara, et notamment le fait qu'une syllabe n'est pas exclusivement composée de deux lettres avec alternance consonne voyelle, toujours dans ce sens.

- au travers de tâches d'écriture et de réflexion qu'elles engagent, **faire émerger à leur conscience leurs stratégies de lecteur/scripteur**. La prise de conscience et la confrontation aux pairs, nous l'avons vu, ne sont pas innées et sont en constante interaction, l'une entraînant l'autre. Je pars du principe que prendre conscience et confronter les stratégies permet de les améliorer et donc de devenir (meilleur) lecteur.

#### 2.4. La nécessité de (re) penser l'activité

Grâce à mes recherches théoriques, j'ai pu proposer des activités, support indispensable pour l'accès à l'abstraction, en partant d'une manipulation facilitant l'accès à une représentation visuelle et kinesthésique, pour évoluer vers une représentation mentale nécessaire à l'élaboration de l'abstraction ; le langage étant un élément central lors de toutes ces étapes menant à l'abstraction et permettant l'élaboration de la pensée. Le jeu du syllabo'zoo implique nécessairement, à un moment donné, de se poser la question de la syllabe. Pour construire notre jeu, il importait de s'appropriier et de formaliser les règles du jeu et notamment celle du découpage des images/mots. Je leur ai donc à plusieurs reprises posé la question : « En combien de parties va-t-on découper nos images ? » Cochon est découpé en deux parties co/chon. Ils savent que le mot oral est composé de deux syllabes. La capacité à scander et à décomposer un mot en syllabes orales est une acquisition fondamentale de maternelle qu'ils possèdent et



utilisent. Ils visualisent très bien également que l'image du cochon est découpée en deux. Toutefois, à aucun moment, ils n'ont pu répondre à l'objectif que je visais qui était de formaliser la relation entre syllabe écrite et syllabe orale. J'ai pu découvrir par la suite que c'est une compétence en acte qu'ils possédaient déjà lors de cette séance, mais qu'ils n'ont pu verbaliser à ce moment. J'ai pu analyser deux difficultés que je n'avais pas anticipées et qui constituaient un frein à la verbalisation de cette règle.

La première relève de leur capacité d'abstraction. Ils ont devant eux l'image d'un cochon. Pour eux, elle représente effectivement l'image d'un cochon alors que pour moi, "l'image" du cochon est automatiquement associée au "mot" cochon. Quand je vois le cochon, je peux me dire qu'il y a deux parties puisque le mot oral contient deux syllabes. Pour eux, ils voient un cochon et quand je leur demande pourquoi on a coupé l'image du cochon en deux, ils n'accèdent pas au mot oral "cochon". Ainsi, Amaral a répondu à la consigne en découpant l'étiquette du cochon, en enlevant une partie du blanc de l'image tout en laissant intact la représentation du cochon (annexe 3) J'ai pensé l'activité avec mes yeux d'adulte et non avec leurs yeux d'enfants.

La deuxième difficulté que je n'avais pas anticipée à l'époque et que j'ai pu rectifier lors des séances suivantes est celle de la comparaison nécessaire à l'abstraction. B.M. Barth insiste sur le contraste des exemples. Pourtant, les exemples que j'ai proposés sont tous issus du jeu du syllabo'zoo et comportent tous deux syllabes. A aucun moment ils n'ont pu faire de comparaisons nécessaires à l'abstraction, car je ne leur en ai pas donné les moyens.

Lors de la séance qui a suivi, et grâce notamment aux échanges avec mon tuteur présent ce jour-là, j'ai donc repensé l'activité. Ainsi ai-je proposé une activité de manipulation. Ils allaient maintenant découper et parler de, et non plus seulement observer et parler de. Le problème était toujours lié à l'abstraction du mot par l'image. J'ai donc mis de côté les images pour rendre le plus neutre possible la représentation visuelle. J'ai opté pour une bande de papier symbolisant un mot et non une image symbolisant un animal. Ainsi, les élèves doivent maintenant découper une bande de papier symbolisant un mot en fonction du nombre de syllabes contenues dans ce mot. Et comme élément de comparaison, je propose plusieurs animaux dont les noms contiennent une, deux, trois et quatre syllabes.

Cette activité s'est révélée très riche pour ma posture professionnelle lors de la construction des séances. En effet, la tâche a été réussie par tous les élèves. C'est alors que j'ai pu constater que, comme je le supposais, ils maîtrisent la compétence de découpage syllabique, mais que l'activité que j'avais proposée ne leur avait pas permis de la mettre en œuvre.

Toutefois, comme elle ne leur a pas posé de difficultés, il n'y a pas eu d'échanges langagiers lors de cette séance. Cela a juste permis de formaliser la règle du nombre de syllabes. Par la manipulation, ils accèdent à une représentation visuelle et kinesthésique : la bande de papier découpée. Je fais alors le pari que la représentation mentale se fera par l'évocation mentale future de la bande de papier et que la manipulation aura donc permis de poser les bases de l'abstraction, tandis que le langage les y mènera pleinement.

### 2.5. Le conflit cognitif spontané

Comme je l'ai évoqué dans la première partie, l'un des moyens du maître E pour faire évoluer chaque élève est de s'appuyer sur le groupe. Dans ce sens, les interactions langagières sont une voie privilégiée pour y parvenir, notamment par le biais du conflit socio-cognitif. Celui-ci est apparu à plusieurs reprises dans les remédiations sans que je n'aie de contrôle sur leur apparition. Cela a été le cas lors d'une situation de conceptualisation de l'écrit par la représentation du nombre de syllabes du mot bébé. Bien que les trois élèves du groupe aient découpé en deux parties la bande de papier correspondant au mot bébé, Clara nous explique, au moment de la mise en commun et alors que tout le monde, y compris elle-même a d'abord partagé l'idée qu'il y ait deux syllabes dans bébé, qu'en fait elle s'est trompée et que dans le mot bébé il y a trois syllabes : bé/bé/eu. D'abord surpris, j'hésite sur la réponse ou l'étayage à apporter à cette remarque. Dans un premier temps et avant que j'ai pu intervenir, Amaral et Shirley commencent à expliquer que Clara se trompe et à réaffirmer que bébé ne contient que deux syllabes. J'ai pu analyser ce comportement en fin de séance ; deux hypothèses m'apparaissent. La première est plutôt conative ; sachant bel et bien dénombrer les syllabes d'un mot, cette attitude est plutôt un jeu pour Clara, une façon de se démarquer des autres, de s'individualiser. En répondant différemment de ses pairs, elle utilise ses moyens à elle pour se sentir exister. C'est également une façon pour elle de retarder l'apprentissage. Etant fragilisée dans un apprentissage ou une tâche dont elle n'a pas la connaissance, elle détourne la tâche d'écriture du mot en prolongeant volontairement le moment d'analyse du nombre de syllabe. C'est une activité dans laquelle elle sait être performante et compétente, et préfère sans doute « faire semblant » de se tromper, plutôt qu'être en insécurité cognitive sur une tâche inconnue. La seconde hypothèse est cognitive et a trait à ses transformations de représentation ; le [bé] de bébé est à la fois la syllabe /bé/ et la lettre B, qui se prononcent tous deux de la même façon. Or, elle est en train de construire l'idée que la syllabe /bé/ nécessite la lettre B, mais que seule, cette lettre qui se prononce comme la syllabe ne suffit pas. Elle réactive peut-être la vision du mot bébé avec la présence visuelle d'un B et d'un E (le [é] se construit sur la base du [e]) qu'elle prononcerait /bé/bé/eu, puisque d'abord un B, puis

un B, puis un E. Qu'elle qu'en soit la raison, la mauvaise réponse de Clara a suscité chez ses pairs l'envie ou le besoin d'exprimer leur point de vue propre. Ils ont alors argumenté pour tenter de convaincre Clara, de prouver qu'ils ont raison, de défendre leurs certitudes cognitives. Voici un extrait des interactions :

- Clara : « dans bébé y'a trois mots, bé/bé/eu, ça fait trois mots »
- Amaral : « nan, bébé y'en a deux bé/bé ça fait deux ça fait pas trois »
- Shirley : « ben oui bé/bé ça fait deux »
- Amaral : « ben ouais tu vois Shirley elle dit comme moi, alors c'est deux syllabes bé/bé »
- Clara : « ben moi je dis ça fait trois, bé/bé/eu »
- Amaral : « y'a un B, un é, un B et encore un é, ça fait bébé. Bé/bé ya deux syllabes »

Cet échange n'a pas abouti à un changement de représentation immédiat de la part des élèves. Toutefois, nous ne pouvons pas écarter l'idée que cet échange ait pu contribuer à transformer leur pensée. La prise en compte du point de vue de leurs camarades et l'argumentation sur leur propre façon de faire leur a permis de verbaliser leur processus de pensée, et donc d'en prendre conscience dans un premier temps au niveau social ; il leur reste maintenant à prendre en compte ces nouvelles connaissances pour transformer ou non leurs représentations individuelles<sup>26</sup>. Pour moi, ces interactions sont primordiales dans le groupe car elles permettent aux élèves de construire eux-mêmes leurs apprentissages. Par cette voie et dans la lignée Vygotskienne, l'apprentissage ainsi co-construit permet le développement de l'enfant tant au niveau social et langagier qu'au niveau cognitif, puisque « construire son savoir, c'est construire sa personne »<sup>27</sup>. Toutefois, ces situations d'échanges langagiers sur les apprentissages ne sont pas toujours volontaires et j'ai donc cherché un moyen de rendre effectif, au moment voulu, ces interactions pour que les élèves construisent ce dont ils ont besoin au moment où ils en ont besoin et qu'ainsi en tant que maître spécialisé en charge des aides à dominante pédagogique, je puisse respecter le temps de l'enfant et son cheminement singulier d'élève.

---

<sup>26</sup> « Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et, dans un deuxième temps, au niveau individuel » dans Vygotski, à la source de la notion de métacognition, vraiment ? Yves Bruchon dans : Le « retour réflexif » ses entours, ses détours, revue du centre de recherche en éducation, n°25 – 25, décembre 2004, publications de l'université de ST-Etienne

<sup>27</sup> La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation, Britt-Mari BARTH, dans Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, P 68

## 2.6. L'entretien d'explicitation en groupe

Dans le cadre de notre projet de jeu syllabo'zoo, l'activité proposée est l'écriture du mot playmobil, choisi par les élèves. Le jeu reprend les bases du jeu originel, à la différence que les images/mots sont apportés par les élèves, ceux-ci ayant été choisis dans leur environnement quotidien. Il est tout naturel que la majorité des mots soit issue du champ lexical des jouets (playmobil, barbie, hélicoptère, train, poupée) ou de leur environnement familial – tout au moins peut-on le supposer - (lit, bureau, lampe, ordinateur, bébé, cuisinière, poussette). Bien conscient que le mot pose plusieurs difficultés, je choisis de conserver le souhait des enfants. Le fait qu'ils aient choisi eux-mêmes le mot à écrire est probablement une source de motivation supplémentaire. De plus, ce mot d'apparence difficile à écrire pour les élèves crée une « situation complexe qui crée un défi ». Cette situation « crée ainsi une communauté d'apprenants dans laquelle chacun peut participer... On devient responsable de son apprentissage et, pourquoi pas, également, de celui des autres »<sup>28</sup>. La situation ambitieuse qui crée un défi est une condition nécessaire aux élèves pour qu'ils construisent leurs compétences.

### 2.6.1. Premier jet

Pour l'écriture du mot playmobil, les élèves ont tout d'abord accédé à la symbolisation du nombre de syllabes par l'utilisation des bandes de papier. J'invite ensuite les élèves à produire seuls une première tentative d'écriture du mot, les plaçant ainsi dans l'action, ce qui rendra plus aisée la verbalisation ultérieure de leur manière de faire. Ainsi, quatre écritures sont proposées (annexe 4) :

Donovan : peoi

Amaral : eloi

Shirley : elloi

Clara : pléoil

Nous pouvons voir que Donovan, Amaral, et Shirley ont atteint le stade syllabique. Ils codent de façon semblable les deux dernières syllabes : [o] pour /mo/ et [i] pour /bil/. La première syllabe est codée différemment, soit par [pe], déchiffré [pé] par Donovan, soit [el] ou [ell] que Shirley et Amaral lisent « [é] et puis il y a aussi un [l] ».

---

<sup>28</sup> La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation, Britt-Mari BARTH, dans Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006,

Clara est plus avancée, elle se situe à un stade qualifié par E. Ferreiro de syllabico-alphabétique. Elle dépasse le stade syllabique puisqu'elle code plusieurs phonèmes d'une syllabe, mais n'en est pas encore au stade alphabétique pur qui code un graphème pour un phonème. Ainsi la première syllabe /play/ est-elle codée phonétiquement [plé], la syllabe /mo/ est codée [o], et la syllabe /bil/ codée [il].

### 2.6.2. Recueil des propos de l'entretien

A partir de ces productions, j'invite Clara à exposer sa manière de faire, par le biais d'un entretien d'explicitation face au groupe. Clara est l'élève la plus rodée à cet exercice, mais c'est la première fois que l'entretien se fait en groupe. Habituellement mené en relation duelle avec moi, il faut un certain temps à Clara pour verbaliser.

J'essaie tout d'abord de placer Clara dans une « position de parole incarnée », pour qu'elle puisse revivre mentalement le moment choisi, durant lequel elle a essayé d'accomplir la tâche d'écriture du mot playmobil. J'essaie ainsi de comprendre la pensée de Clara par sa verbalisation. Je peux voir ce qu'elle a produit, mais pas comment elle s'y est prise.

- Maître E : « Est-ce que tu veux bien, Clara, si tu es d'accord, essayer de nous dire ce que tu fais toi, quand tu écris le mot playmobil ? »

- Clara : « je dis plé/mo/bil »

- Maître E : « tu dis plé/mo/bil. Et quand tu dis plé/mo/bil/ qu'est-ce que tu fais après ? »

- Clara : « J'écris sur mon cahier »

- Maître E : « tu écris sur ton cahier... »

- Clara : « j'écris p//é/o/i// »

- Maître E : « et qu'est-ce que tu as fait pour savoir qu'il fallait écrire p//é/o/i// ? »

- Clara : « j'ai fait dans ma tête »

- Maître E : « est-ce que tu te souviens ce que tu as fait dans ta tête ? »

- Clara : « j'ai écrit un [P] et un [é] »

- Maître E : « qu'est-ce que tu as fait pour savoir qu'il fallait écrire un [p] et un [é] ? »

- Clara : « j'ai fait doucement »

- Maître E : « tu as fait doucement. Et c'est comment doucement ? »

(Une minute complète de silence pendant laquelle Clara est en évocation, murmure des choses pour elle-même, compte sur ses doigts...Elle est visiblement en train de se remémorer la situation pour trouver ce qu'elle a fait, comment elle s'y est prise)

- Clara : « en fait playmobil c'est trois et moi j'en ai fait quatre »

- Maître E : « toi tu as fait quatre...et tu as fait quatre quoi ? »

- Clara : « heu j'ai fait six »

- Maître E : « tu as fait six. Tu as fait six lettres »

- Clara : « en fait j'ai enlevé le // parce que le // y'en a déjà un »

- Maître E : « ah, le / y'en a déjà un, et est-ce qu'il peut y en avoir deux ? »

- Clara : « non y peut pas y'en avoir deux, parce que dans playmobil, on entend pas deux, on entend un »

- Maître E : « tu entends un. Tu entends un quoi ? »

- Clara : « on entend un // »

Lors de cet échange, qui dure plusieurs minutes et retranscrit ici partiellement, un nombre très important d'information est donné par Clara sur sa manière de faire qui lui est propre. Tout de suite après cet entretien, je demande aux quatre élèves de proposer une seconde écriture du mot playmobil.

### 2.6.3. Deuxième jet

Voici ce qu'ils ont produit : (rappel de la première écriture/nouvelle écriture) (Annexe 4)

Donovan : peoi / peo

Amaral : eloi / pmoi

Shirley : elloi / eloi

Clara : pléoil / plmoil

Je constate tout d'abord que chaque élève a proposé une écriture différente de la première. Je peux donc faire l'hypothèse que la verbalisation de la stratégie de Clara a pu modifier leurs stratégies propres. Pour vérifier cela, je les interroge tour à tour sur leur façon de faire, individuellement cette fois pour mettre en lumière les évolutions potentielles.

Donovan : « j'ai écrit p/e/o. J'écris trois lettres parce y'en a trois plé/mo/bil/. »

Amaral : « y'a un [p] dans plé, alors j'écris le [p], [mo] c'est le [mo] de moto, et [bil] alors je mets un [i] parce qu'on entend un [i]

Shirley : « là j'avais mis un [l] mais ça se peut pas parce que y'en a déjà un alors j'ai enlevé l'autre »

Clara : (montrant les lettres pl) « plé » (montrant les lettres mo) « mo », « bil ». Le [l] ça se peut pas parce qu'y'en a déjà un alors je le mets mais je le barre »

### 2.6.4. Analyse

Nous voyons ici que les interactions langagières ont modifié les représentations des élèves quant à l'écriture du mot, et donc que la structure de leur pensée s'est modelée, mais de façon différente et singulière pour chacun.

Ainsi, Clara, par sa prise de conscience de sa manière de faire, a construit la représentation que dans un mot, il ne peut y avoir deux fois la même lettre. Représentation erronée pour les lecteurs experts que nous sommes. Mais c'est une représentation que Clara a besoin de construire pour suivre son chemin dans la maîtrise de l'écrit. On voit d'ailleurs bien

que cette représentation est déjà en passe d'être modifiée à son tour. Elle ne supprime pas totalement le [l], elle l'écrit puis le barre. Sa représentation nouvelle est en contradiction avec sa représentation initiale, et elle en est consciente. Je peux espérer que son cheminement personnel l'amène, par des activités semblables de prise de conscience, à lever ses contradictions de la façon qui lui est la plus appropriée. Elle a également affiné sa discrimination auditive du mot avec l'apparition de la syllabe complète /mo/.

Les activités menées lors des remédiations et notamment ces activités de verbalisation et de prise de conscience ont permis, en partie, à Clara de répondre à ses BEP pour lesquels ces activités ont été pensées. En effet, sa parole n'étant à aucun moment jugée par un expert, elle a petit à petit pris confiance en elle et dans sa capacité à proposer des choses pertinentes, même si elles ne correspondent pas, dans un premier temps, à LA réponse attendue. L'avantage de cette démarche d'explicitation est qu'il n'y a pas de réponse attendue. Les propositions de chacun étant soumises à discussion, mais pas à évaluation. Cette libération de parole s'accompagne d'un engagement plus grand dans la construction de son apprentissage, et lui permet de construire réellement ses compétences, et de **répondre à son BEP de renforcer sa conscience phonémique**. Elle prend conscience qu'elle prononce le mot, qu'elle le dit lentement pour pouvoir le décomposer en phonèmes et ainsi les coder par les graphèmes correspondants. Pour Clara, cette expérimentation est une réussite.

En début de prise en charge, Donovan n'avait pas accès au stade syllabique. Après l'écoute des stratégies de Clara, il modifie sa représentation par le fait qu'il doit coder trois graphèmes puisqu'il y a trois syllabes. Le simple fait d'entendre une façon de faire, différente – peut-être - de la sienne, l'amène à se questionner sur sa propre stratégie, et à la réajuster. Par rapport à sa première production (peoi) deux analyses divergentes peuvent apparaître : cette évolution est une régression dans sa conceptualisation de l'écrit puisqu'il ne code plus le [é] ; cette évolution redéfinit clairement la notion de quantité d'écrit/quantité d'oral. Seul l'avenir pourra nous dire si cette restructuration de pensée pourra lui permettre un progrès. Donovan, dans son cheminement propre, a peut-être besoin de revenir un peu en arrière pour asseoir solidement cette conceptualisation syllabique, avant de pouvoir modifier de nouveau ses représentations de manière efficiente. Pour lui, je ne peux que parier sur l'avenir, en me disant que cette évolution s'est produite, et que d'autres pourront se faire. A moi de trouver comment l'accompagner pour qu'il puisse les construire.

Amaral code pour la première fois une syllabe complète. Je ne peux savoir quel propos de Clara l'a amené à cette évolution, ni d'ailleurs si cela a à voir avec cette explicitation. Je peux

simplement constater, une nouvelle fois, **la pertinence de cet outil pour répondre à ses BEP**, notamment son **besoin de comprendre que les graphèmes codent des phonèmes** et de connaissance des lettres de l'alphabet, ainsi que dans son besoin d'affirmer ses stratégies de lecture. Il n'abandonne pas nécessairement ses stratégies, mais il est maintenant capable d'en écouter d'autres et de les essayer. Ce n'est pas obligatoirement les autres qui se trompent. D'ailleurs, il commence à comprendre que personne ne se trompe, que chacun suit son chemin et qu'il y a toujours des choses intéressantes dans les productions et propositions de chacun. L'écoute des propos de Clara dans la sécurité affective dont il avait besoin pour apprendre, l'a amené à reconsidérer sa stratégie d'encodage et il parvient dans cette tâche donnée à encoder la syllabe /mo/. Il combine cette nouvelle stratégie de discrimination auditive en articulant lentement le mot pour le décomposer en phonèmes avec sa stratégie de reconnaissance visuelle. Il prononce /mo/, il sait que c'est le /mo/ de moto, et va rechercher dans ses outils personnels la graphie de cette syllabe. Pour Amara, cette expérimentation est un succès pour cette tâche, dans ce moment singulier.

Enfin Shirley trouve **le plus de bénéfices dans ses BEP conatifs**. Elle est beaucoup plus en sécurité qu'en début d'année, ose parler, se livrer, faire part de ses stratégies. Elle fait sienne l'idée de Clara qu'il ne peut y avoir deux fois la même lettre dans un mot. Je ne sais pas si c'est une répétition des propos de Clara ou une véritable prise de conscience. Toutefois, l'état mental de Shirley n'est plus le même après l'entretien qu'avant ; ce qui est le cas pour les quatre élèves. Reste à savoir dans quel sens l'évolution se fera. Car si les évolutions sont réelles au niveau conatif, son besoin d'utiliser ses compétences auditives pour encoder n'est pas apparu ici comme profondément comblé. La sécurité affective relative est présente pour lui permettre un accès total à l'écrit, mais l'incertitude demeure sur l'appropriation des compétences de lecteur pour Shirley. Je suis optimiste pour elle, pour l'avenir, mais seule la réalité future pourra valider ou invalider mon action pour lui permettre la maîtrise des compétences de lecteur.

Bien évidemment, je ne saurais dire que cet outil est une baguette magique pour débloquent les élèves. Les réussites ne sont pas systématiques, le cheminement est parfois long, souvent chaotique, parsemé d'aller et retour, d'avancées et de reculs. Mais le langage, la libération de la parole permettent, de façon plus ou moins prononcée pour chaque élève singulier, de construire un apprentissage, de moduler sa pensée, sans renoncer à ce qui fait de l'enfant cet enfant singulier.



## Conclusion

Le but de ma recherche était double : comprendre comment construire une situation d'apprentissage permettant aux élèves l'élaboration de l'abstraction, condition indispensable à la distanciation nécessaire à l'entrée dans la lecture ; et comprendre le rôle du langage dans ce but. Cela m'a permis de construire des outils pour tenter de répondre aux Besoins Educatifs Particuliers des élèves dont j'ai la charge en tant qu'enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogique.

Penser l'activité des élèves autour d'une tâche concrète permettant d'abord l'élaboration d'images visuelles et kinesthésiques puis d'images mentales est une voie nécessaire menant à l'abstraction, condition indispensable à l'acceptation de l'arbitraire de la langue pour entrer dans l'écrit. Cette activité concrète peut alors servir de support pour qu'aient lieu des interactions langagières, décidées ou non par le maître. J'ai pu construire l'entretien d'explicitation en groupe comme outil efficace pour répondre à certains BEP des élèves. A ce titre, j'ai commencé à comprendre les relations étroites qu'entretiennent pensée et langage et ce dernier est maintenant pour moi un élément central des séances de remédiations. Je me questionne sur l'évolution que je pourrais apporter à ma pratique dans cette perspective. Dans mes prochaines remédiations, je pourrais envisager le jeu comme support de médiation. Je l'utilise parfois pour « intéresser » les enfants ayant des difficultés à s'impliquer dans les apprentissages. A la lumière de mes recherches, je me rends compte que le jeu peut jouer le rôle d'outil médiateur pour l'accès à l'abstraction, pour mettre en place la représentation visuelle puisqu'il nécessite manipulation et mise en jeu du corps. Il est support de représentation visuelle immédiat permettant l'accès à la représentation mentale. Il est également un support privilégié pour le langage et dans cette double vision, il m'intéresse comme outil de remédiation.

Ces recherches m'ont permis d'entamer la construction de mon identité professionnelle d'enseignant spécialisé. Je ne remplace pas l'enseignant de classe. Je n'apporte pas de connaissances nouvelles aux élèves. J'essaie de mettre en place les conditions pour faire émerger à leur conscience les apprentissages qu'ils ont pu faire en classe et qui ne seraient pas conscientisés pour leur permettre de construire leurs stratégies singulières les menant sur la voie de la réussite. Lors de la situation décrite, il me semble y être parvenu. Bien qu'ici je puisse affirmer que les représentations des élèves aient évoluées, je demeure dans l'incertitude quant au sens positif ou négatif de ces évolutions pour le futur et si elles permettront aux élèves d'entrer pleinement dans la lecture. En effet, ces évolutions sont contrastées et contextuelles. Aujourd'hui, pour cette tâche, certains élèves, plus que d'autres, ont modifié leur pensée, par le

langage, dans l'écoute ou la production. Les outils, démarches, interactions et accompagnement que j'ai proposés ont permis aux élèves de réajuster, modifier leurs représentations, leur pensée, et d'accéder à un certain niveau d'abstraction. Qu'en sera-t-il demain ? Je ne peux que faire un pari sur l'avenir. Pari pour les élèves : là où ils étaient parfois démunis, démotivés, confrontés inlassablement à la difficulté et où leur avenir scolaire apparaissait comme sombre, ils sont aujourd'hui ponctuellement en situation de réussite et le sourire revient sur leurs visages. Ils ont enclenché une dynamique de réussite dans leurs apprentissages. Pari sur moi-même : j'ai touché du doigt une posture professionnelle qui me permet d'accomplir mon rôle d'enseignant chargé des aides à dominante pédagogique en accompagnant les élèves dans la construction de leurs compétences d'élèves et qui demande à être enrichie. Comme pour les élèves, la question du transfert des apprentissages est réelle et s'applique également à moi. La dynamique dans laquelle je me suis inscrit lors de cette année de formation me permettra de poursuivre cette construction identitaire et d'enrichir constamment mes compétences professionnelles.

Dans cette évolution, j'ai parfois oublié que l'objectif premier, essentiel, est que ces élèves réussissent en classe. Je les ai suivis, je les suis encore, ils ont progressé et progressent encore. Mais qu'en est-il en dehors du groupe de remédiation ? Cette question pose celle du transfert des apprentissages et du partenariat avec le maître. L'objectif est qu'ils progressent en classe, sans mon aide. Ainsi, des relations étroites avec le maître me semblent opportunes pour créer les conditions favorables à l'émergence ou la consolidation des apprentissages en classe et l'autonomisation des élèves.

## Bibliographie

### Ouvrages lus

Louis Lafortune et Lise Saint-pierre, *Affectivité et métacognition dans la classe, des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, les éditions logiques, 1996

BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, *Pensée et langage*, Trad. Du russe par Françoise Sève, Messidor/Editions sociales, 1985

DE LA GARANDERIE, Antoine, *Les profils pédagogiques*, Bayard éditions, 1980

DOYON Denise et FISHER Carole, *Langage et pensée à la maternelle*, collection éducation-recherche, Presses de l'Université du Québec, 2010

VANGRUNDERBEECK , Nicole, *les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin éditeur, 1994

FERREIRO Emilia, GOMEZ PALACIO, Maria, *lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, E. Ferreiro, M. Gomez Palacio, CRDP de Lyon ,1982

### Articles lus

BARTH Britt-Mari, *La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation*, dans Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, P 68

VERMERSCH Pierre, *Du faire au dire (l'entretien d'explicitation)*, cahiers pédagogiques n°336, septembre 1995

BRUCHON Yves, *Vygotski, à la source de la notion de métacognition, vraiment ?* dans : Le « retour réflexif » ses entours, ses détours, revue du centre de recherche en éducation, n°25 – 25, décembre 2004, publications de l'université de ST-Etienne

## Résumé et mots clés

### **Résumé :**

De quels outils l'enseignant spécialisé en charge des aides à dominante pédagogique dispose-t-il pour mener à bien son action ? A travers un questionnement sur les liens entre langage et pensée, ce mémoire tente de montrer comment les élèves peuvent prendre conscience de leurs manières de faire et ainsi se remettre sur le chemin de la réussite. De Vygotski à Britt-Mari Barth, en passant par Emilia Ferreiro, Antoine de la Garanderie et Pierre Vermersch, ces apports théoriques mettent en lumière le travail du maître E pour permettre aux élèves d'accéder à l'abstraction et à la prise de conscience de leurs processus de pensée. A travers la construction de séances de remédiation ayant pour base l'action, la manipulation et l'entretien d'explicitation comme outil d'étayage pertinent utilisant le langage pour faire émerger à la conscience des élèves les procédures efficaces, nous verrons ici l'action nécessaire du maître spécialisé prenant en compte la temporalité singulière de chaque élève.

### **Mots-clés :**

Abstraction, processus cognitifs, langage, pensée, entretien d'explicitation, représentation visuelle et kinesthésique, représentation mentale, étayage, conflit socio-cognitif, interactions langagières.