HAL
open science

La construction de compétences métacognitives au bénéfice de compétences narratives orales pour des élèves d'ULIS école

Anne-Laure Poirette

To cite this version:

Anne-Laure Poirette. La construction de compétences métacognitives au bénéfice de compétences narratives orales pour des élèves d'ULIS école. Education. 2016. dumas-01557387

HAL Id: dumas-01557387

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01557387v1

Submitted on 6 Jul 2017

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.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH
OPTION : D
SESSION 2016

LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES MÉTACOGNITIVES AU BÉNÉFICE DE COMPÉTENCES NARRATIVES ORALES POUR DES ÉLÈVES D'U.L.I.S.-ÉCOLE

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DUHALDE ISABELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : POIRETTE ANNE-LAURE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 3

1. **DE LA METACOGNITION À SA MISE EN PLACE PEDAGOGIQUE ... 5**

1.1. Origines de la métacognition et définition 5

1.1.1. Connaissances sur la métacognition ou métaconnaissances 5

1.1.2. Habiletés de contrôle ou habiletés métacognitives 6

1.1.3. Rapport entre habiletés et métaconnaissances 6

1.2. Enjeux de la métacognition dans les apprentissages 7

1.2.1. Intérêts pédagogiques 7

1.2.2. Limites de la métacognition 8

1.3. Pratiques actuelles de la métacognition 8

1.3.1. Première « prise de conscience » dans les apprentissages 9

1.3.2. Métacognition et médiation 9

1.3.2.1. Médiation : vers un accès à la culture 9

1.3.2.2. Conditions de fonctionnement de la médiation 10

1.3.2.3. Cadre d'intervention de la médiation 11

2. **PRESENTATION DU DISPOSITIF PROFESSIONNEL 13**

2.1. L'école Boileau-Pasteur de Roubaix 13

2.2. Le dispositif U.L.I.S.-école 13

2.2.1. Présentation générale 13

2.2.2. Projet du dispositif 14

2.2.3. Projet radiophonie 14

2.3. Présentation des élèves concernés par les séances de médiation 15

2.3.1. Sarra 15

2.3.1.1. Points d'appui 15

2.3.1.2. Difficultés 16

2.3.1.3. Hypothèses explicatives et B.E.P. 17

2.3.2. Yannis 17

2.3.2.1.Points d'appui 17

2.3.2.2. Difficultés 18

2.3.2.3. Hypothèses explicatives et B.E.P. 19

2.3.3. Fanta 19
2.3.3.1.Points d'appui 19
2.3.3.2. Difficultés 20
2.3.3.3. Hypothèses explicatives et B.E.P. 20

3. **METACOGNITION ET MEDIATION : PRATIQUES DE CLASSE..... 22**
3.1. Présentation des séances de médiation 22
3.1.1. Objectifs 22
3.1.2. Dispositif et pré-requis 22
3.2. Déroulement, observation et analyse des séances 23
3.2.1. Séance 1 : enregistrements et premières réflexions individuelles 23
3.2.2. Séance 2 : analyse des enregistrements 25
3.2.3. Séance 3 : hypothèses et tentative d'autorégulation 27
3.3. Bilan 29
3.3.1. Prises de conscience des élèves 29
3.3.1.1. Conscience de soi 29
3.3.1.2. Conscience des autres 30
3.3.1.3. Conscience de la construction des apprentissages 30
3.3.2. Prises de conscience en tant qu'enseignante spécialisée 31
3.3.2.1. Acquis 32
3.3.2.2. Difficultés 32
3.3.2.3. Perspectives 32

CONCLUSION 34

BILIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE 35

ANNEXES 36
Annexe 1 : Projet radio scolaire U.L.I.S. 2015-2016 36
Annexe 2 : Adaptations et moyens mis en œuvre pour répondre aux B.E.P. 38
Annexe 3 : Affichages des séances de médiation 40
Annexe 4 : Questions induisant une posture métacognitive 41

INTRODUCTION

Enseignante depuis ma première année d'enseignement en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire-école (U.L.I.S.-école), anciennement Classe pour l'Inclusion Scolaire (C.L.I.S.), auprès d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (T.F.C.) depuis quatre an, j'ai souhaité m'engager dans la formation du Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées (C.A.P.A.-S.H.) option D afin de développer une identité professionnelle d'enseignante spécialisée.

Intéressée par l'enseignement du langage oral, j'ai choisi d'inscrire mes pratiques de classe dans un projet spécifique à ce domaine et j'ai orienté ce mémoire en ce sens. En effet, le langage oral fait l'objet d'un enseignement obligatoire pour le développement des capacités langagières, comme cela est préconisé dans les instructions officielles (I.O.) de 2008[1] pour les cycles 2 et 3. De même, pour le cycle 1, « la place primordiale du langage oral »[2] est réaffirmée notamment dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. » Ainsi, les élèves doivent développer des capacités métalangagières de manière à s'exprimer clairement à l'oral, dans un langage syntaxiquement correct et précis, en utilisant un vocabulaire approprié. De plus, l'enseignement de la lecture, dont la compréhension de la fonction narrative du discours, constitue l'un des objectifs prioritaires de l'école, tous cycles confondus. En maternelle, les élèves sont amenés à comprendre des textes lus par l'adulte et à les raconter. Au cycle 2, ils racontent une histoire entendue ou lue et au cycle 3, ils produisent un récit structuré et compréhensible d'une histoire. En U.L.I.S., ces compétences sont également visées et sont, pour certains élèves, des objectifs à atteindre pour répondre à leurs Besoins Éducatifs Particuliers (B.E.P).

Par conséquent, je me suis interrogée sur les pratiques d'enseignement du langage oral concernant la restitution narrative d'un album de littérature de jeunesse étudié. Les pratiques actuelles s'orientent généralement vers une présentation orale au groupe-classe sans réelle intention de communication. Les reprises langagières s'effectuent souvent par l'étayage de l'enseignant, voire lors des interactions par les pairs et rarement par l'élève lui-même. De ce constat, le média radiophonique m'a

[1] Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel (B.O.) numéro 3 du 19 juin 2008.
[2] Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel (B.O.) spécial numéro 2 du 26 mars 2015, p.5

semblé être un outil judicieux pour le développement des compétences narratives à l'oral. Outre ses fonctions motivantes et culturelles, il génère une intention de communiquer et donne ainsi du sens aux activités de langage oral. Il permet également un retour *via* les enregistrements sur les productions de l'élève et d'activer des compétences métacognitives pour accéder aux compétences narratives. Le média radio peut donc être d'une part un outil pour l'acquisition de compétences langagières chez les élèves d'U.L.I.S. et d'autre part, un outil d'adaptation aux situations d'apprentissage, adaptations préconisées par la circulaire du 21 août 2015[3].

Au cours d'activités menées en classe, j'ai constaté des difficultés à raconter une histoire entendue et étudiée, du point de vue de la prise de paroles, de la restitution de l'histoire ou de l'énonciation. Ces difficultés pouvant être liées aux B.E.P. des élèves, je me suis posée la question suivante :

Comment la production d'émissions de radiophonie scolaire permet-elle de développer les compétences métacognitives au service de compétences narratives des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ?

La première hypothèse pour répondre à cette question renvoie à la connaissance des élèves sur leurs capacités métacognitives : s'ils en ont la connaissance, notamment grâce aux médiations de l'enseignant et aux (ré)écoutes radiophoniques, alors ils auront davantage la possibilité de contrôler leur production orale.

La deuxième hypothèse concerne l'évaluation de leur production : si les élèves sont capables d'évaluer voire s'auto-évaluer, par le biais des interactions et des (ré)écoutes, alors ils devraient avoir la possibilité de contrôler leur production.

Pour répondre à ce questionnement, je définirai d'abord la métacognition et présenterai des situations d'apprentissage la mettant en jeu. Ensuite, je présenterai le dispositif U.L.I.S., les élèves et leurs B.E.P. Enfin, je présenterai, dans le cadre de ma pratique professionnelle, des situations d'apprentissage d'accès aux compétences métacognitives dans le cadre d'une chronique radiophonique littéraire. J'analyserai les activités des élèves et les éventuelles répercussions et limites de l'accès à la métacognition à des fins langagières pour des élèves T.F.C. Je terminerai par déterminer la manière dont les liens entre théorie et pratique ont modifié mon identité professionnelle vers une posture d'enseignante spécialisée.

[3] Ministère de l'Éducation nationale, circulaire numéro 2015-129 du 21-8-2015.

1. DE LA METACOGNITION À SA MISE EN PLACE PEDAGOGIQUE

Afin de comprendre les pratiques actuelles mettant en jeu la métacognition, il est nécessaire de la définir et d'en connaître les origines. Ensuite, il s'agit de prendre conscience du degré d'importance possible de la métacognition dans les classes.

1.1. Origines et définition de la métacognition

Anne-Marie Doly (1997) définit la métacognition en s'inspirant de l'expression « cognition sur la cognition »[4] du psychologue Flavell, à savoir les connaissances que l'individu a de ses propres processus cognitifs tels que le raisonnement, la mémoire, le langage et l'attention. Flavell précise d'ailleurs sa définition : « la métacognition […] renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus »[5]. Être en activité métacognitive suppose donc que le sujet est en capacité de réfléchir et d'agir sur ses processus cognitifs. De plus, Doly (1997) distingue deux composantes en métacognition : les connaissances sur la cognition appelées « métaconnaissances » et les habiletés de contrôle nommées « habiletés métacognitives »[6].

1.1.1. Connaissances sur la cognition ou métaconnaissances

Doly (1997) explique que les métaconnaissances peuvent être déclaratives, sur des produits, ou procédurales, sur des processus. Elle ajoute que Flavell répartit les métaconnaissances en quatre catégories : la première concerne les connaissances des facteurs liés à la personne qui apprend et son fonctionnement cognitif (ses forces, ses faiblesses, ses stratégies de mémorisation). La deuxième catégorie renvoie aux connaissances de la tâche d'apprentissage et aux connaissances acquises lors de ce que Flavell appelle des « expériences métacognitives »[7] répétées. La troisième catégorie porte sur les stratégies d'apprentissage (procédures et méthodes de travail). Enfin la dernière concerne l'interaction entre les trois premières catégories. Par exemple, un individu peut être conscient de l'existence de stratégies pour gérer une tâche mais ne sait pas comment les utiliser.

Ces métaconnaissances sont accompagnées d'habiletés de contrôle.

---

[4] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.20.
[5] *Ibid.* p.20.
[6] *Ibid.* p.20.
[7] *Ibid.* p.20.

1.1.2. Habiletés de contrôle ou habilités métacognitives

Les habiletés métacognitives, selon Doly (2006), correspondent aux processus utilisés par l'individu pour « contrôler et réguler sa propre activité pour la guider jusqu'au but »[8]. Trois processus peuvent être mis en jeu : le sujet planifie d'abord ses actions à partir des données et de l'objectif à atteindre, par « anticipation et prévision ». Ensuite, il contrôle la mise en œuvre des procédures, évalue leurs effets afin d'ajuster ses actions par « autorégulation ». Pour terminer, l'individu procède à une « évaluation terminale »[9] mise en relation avec les procédures, l'enjeu et le résultat des actions. Les habiletés métacognitives sont donc activées avant, tout au long et après réalisation de la tâche et peuvent s'alterner au cours d'une même activité de résolution. Doly (2006) ajoute que la planification, l'autorégulation et l'évaluation terminale nécessitent que le sujet se fasse une représentation de la tâche à savoir : « le but […], des ressources et des contraintes […] et qu'un problème-obstacle soit identifié »[10].

Pour comprendre comment se déroulent des expériences métacognitives, il est nécessaire de connaître la relation entre métaconnaissances et habiletés métacognitives.

1.1.3. Rapport entre habiletés et métaconnaissances

Doly (1997) présente plusieurs exemples d'activités métacognitives, notamment en lecture, écriture et résolution de problèmes mathématiques, au cours desquelles il existe un rapport étroit entre les métaconnaissances et elle en interprète les résultats : « [Les] connaissances métacognitives […] ne sont pas les mêmes chez tous […]. Elles sont fonction du degré de compétence acquis, de la nature de la tâche, de l'enjeu et de la motivation du sujet pour la tâche, […] de la nature du savoir en jeu. »[11] Il est donc possible d'en déduire que le contrôle permettant au sujet d'atteindre la finalité de l'activité est variable et plus ou moins explicite.

Par conséquent, la métacognition correspond à des métaconnaissances et des habiletés métacognitives permettant de gérer de manière assurée des tâches. Il convient maintenant de savoir dans quel(s) but(s) elle intervient dans les apprentissages.

---

[8] DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.87.
[9] *Ibid.* p.87.
[10] *Ibid.* p.87.
[11] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.25.

1.2. Enjeux de la métacognition dans les apprentissages

Marc Romainville (2000) explique que dès les années 80, la métacognition a été reconnue comme facteur essentiel de réussite et d'amélioration des performances des élèves. Il présente les résultats de Doudin et Martin : un élève en réussite est capable de connaître ce qu'il sait, il est ainsi métacognitif, alors qu'un élève en difficulté n'en est pas capable, par « manque de métacognition »[12]. De toute évidence, la métacognition vise la réussite des élèves. Il s'agit de connaître ses intérêts pédagogiques et ses limites.

1.2.1. Intérêts pédagogiques

Anne-Marie Doly (2006) présente les intérêts pédagogiques de la métacognition. D'abord, elle permet d'« assurer plus de réussite dans la gestion des tâches ». Ensuite, elle donne accès à l'apprentissage des « compétences de contrôle et d'autorégulation ». De plus, elle favorise « le transfert des connaissances et compétences construites par le contrôle métacognitif ». Enfin, elle développe « la motivation et l'estime de soi »[13], l'élève se sentant acteur dans la construction de ses savoirs, le tout dans une perspective d'autonomisation de l'élève dans la gestion des tâches.

Ce rapport entre affectif et cognitif est profitable aux élèves en difficulté qui ne se font pas confiance pour progresser, qui manifestent une motivation extrinsèque et qui attribuent leurs difficultés à des facteurs externes. Doly (1997) explique que le sujet qui gère des tâches de façon métacognitive crée une motivation en développant le concept de soi et la confiance en ses compétences. En retour, cette confiance facilite la tâche en termes de gestion cognitive. De même, Romainville (2000) rejoint Doly en présentant des études dans lesquelles la réussite favorise l'activation des compétences métacognitives : un élève en réussite se sent valorisé et donc capable d'expliciter ses stratégies, il a ainsi développé une attribution interne à ses réussites grâce à une motivation intrinsèque. La relation métacognition – réussite est donc une relation « systémique »[14], à double-sens.

---

[12] ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.71.

[13] DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.88.

[14] ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.75.

Ainsi, la métacognition vise à faire acquérir des moyens principalement cognitifs et mais aussi affectifs pour accéder à l'autonomie dans la gestion des tâches et les apprentissages. La métacognition semble donc être un facteur efficace pour la réussite des élèves. Cependant, certains chercheurs présentent certaines limites de la métacognition.

1.2.2. Limites de la métacognition

Romainville (2000) s'appuie sur les travaux de Reder et Paris pour questionner l'efficacité de la métacognition dans la réussite des élèves pour trois raisons. La première renvoie à une métacognition non conceptualisée : un élève capable d'effectuer une tâche n'est pas capable d'expliciter ses procédures. La deuxième correspond à une métacognition conceptualisée mais non efficace : un élève capable de planifier, anticiper et expliciter les procédures à suivre ne réalise pas correctement la tâche. Enfin, la troisième renvoie à une « conceptualisation *a posteriori* d'une action »[15] : un élève effectue la tâche et n'est capable d'expliciter ses procédures qu'à la fin, l'efficacité de cette explicitation tardive est ainsi remise en cause. Ainsi, apprendre ne découlerait pas nécessairement d'une conceptualisation des savoirs et des procédures mais plutôt d'un processus inconscient, ou s'il est conscient, il ne serait pas spontané et interviendrait principalement en cas de difficulté. Cette compétence d'abstraction pourrait parfois ralentir les apprentissages, l'élève se posant trop de questions. Ces études montrent donc que les compétences métacognitives ne sont ni toujours efficaces dans les apprentissages, ni indispensables pour la réussite des élèves.

Malgré d'éventuels effets peu efficaces, les intérêts exposés précédemment amènent à s'interroger sur le fonctionnement des expériences métacognitives.

1.3. Pratiques actuelles de la métacognition

Avant d'étudier les modalités et conditions de fonctionnement de la métacognition dans les pratiques d'enseignement, il convient de savoir comment ce concept de métacognition a été introduit et a évolué dans les pratiques de classe.

[15] *Ibid.* p.73.

1.3.1. Première « prise de conscience » dans les apprentissages

Suite au modèle d'enseignement transmissif qui excluait toute réflexion sur les procédures d'apprentissage, Doly (2006) explique que le psychologue Piaget a évoqué la notion de « prise de conscience »[16] après la gestion et l'exécution d'une tâche. On ne peut donc pas parler de métacognition puisque cette prise de conscience n'intervient pas avant, pendant et après la gestion de la tâche. Selon Piaget, l'erreur est considérée comme passage obligé pour le développement intellectuel. Dans cette perspective épistémologique, les savoirs correspondent alors à des représentations évolutives qu'il est possible de remettre en question. Cependant, Piaget pense que l'acquisition de connaissances doit respecter « un rythme de développement peu modifiable »[17] et être adaptée aux possibilités d'intelligence de l'individu. Cette conception de l'enseignement fait partie du modèle actif de la pédagogie, appelée pédagogie de l'éveil.

Cette pédagogie s'est ensuite tournée vers un modèle interactif : la pédagogie de la médiation.

1.3.2. Métacognition et médiation

Anne-Marie Doly (1997) définit la pédagogie de la médiation en tant que « relation sociale sous forme interactive entre un éducateur et un apprenant »[18] visant le progrès de l'élève en le conduisant vers ce qu'il ne sait pas encore. Il s'agit d'étudier ce que l'élève doit savoir et comment il y parviendra.

1.3.2.1. Médiation : vers un accès à la culture

Doly (1997) explique comment la thèse du psychologue Vygotsky sur le développement social de l'intelligence a orienté la pédagogie de la médiation. En effet, Vygotsky parle d'une relation sociale qui passe d'une dépendance de l'élève envers l'enseignant (le médiateur) à son autonomie. Contrairement à Piaget qui pensait que le développement permettait l'apprentissage, c'est l'apprentissage qui permet à l'enfant de se développer par le langage comme outil de communication, d'interaction et de

[16] DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.84.
[17] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.11.
[18] *Ibid.* p.11

médiation « pour […] rendre ce monde intelligible »[19]. Doly précise que cet accès à l'autonomie passe alors par l'acquisition d'une culture commune, qui, selon la citation de la philosophe Hannah Arendt, « présente le monde »[20] afin d'acquérir une pensée critique et réflexive.

Il est donc nécessaire de savoir dans quelles conditions la médiation aide les élèves à comprendre le monde.

1.3.2.2. Conditions de fonctionnement de la médiation

Pour qu'il y ait médiation, Anne-Marie Doly (1997) explique que deux conditions sont nécessaires. La première renvoie à la situation proposée qui doit se situer dans la « zone proximale de développement » (Z.P.D.)[21] de l'élève telle qu'elle est décrite par Vygotsky : la situation doit être à la fois problématique, sans moyens immédiats pour résoudre le problème et franchissable à partir des acquis, des ressources et l'aide de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est alors d'étayer pour aider l'élève à résoudre la tâche et de progressivement désétayer pour le rendre autonome.

La deuxième condition concerne la présence d'une interaction sociale mettant en jeu un « conflit socio-cognitif »[22] pour transmettre des compétences métacognitives d'autorégulation qui vont constituer la culture de l'élève. Cette interaction a trois modes de fonctionnement. D'abord, Doly (1997) révèle que l'interaction est issue d'un « processus d'intériorisation »[23] : grâce à la communication, l'élève s'approprie et utilise les connaissances et compétences du médiateur. Le deuxième aspect concerne le langage qui est un outil privilégié du transfert des compétences métacognitives. Doly (1997) cite le psychologue Bruner pour illustrer cet aspect : le langage a « une fonction de représentation » pour signifier et expliciter la gestion de la tâche et « une fonction de communication »[24] pour la partager notamment par le biais du métalangage. Enfin, l'imitation en tant que procédure favorise l'interaction. L'enseignant aide l'élève à analyser et à prendre conscience de cette imitation pour se l'approprier.

---

[19] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.12.
[20] DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.85.
[21] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.48.
[22] *Ibid.* p.64.
[23] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.55.
[24] *Ibid.* p.56.

Il convient de connaître le cadre des pratiques de médiation en classe.

1.3.2.3. Cadre d'intervention de la médiation

Avant toute mise en œuvre d'expériences métacognitives, il convient d'en définir l'objectif : faire opérer les différents processus nécessaires au contrôle métacognitif (anticipation, planification, autorégulation, évaluation) pour que l'élève l'intériorise et le transfère. Cet apprentissage se fait à travers des objectifs disciplinaires donnant ainsi du sens au contrôle métacognitif et activant une motivation intrinsèque. Marc Romainville (2000) précise d'ailleurs : « la métacognition est à construire progressivement chez les élèves, il s'agit […] d'un outil pédagogique que se donne l'enseignant pour aider ses élèves. »[25] La réflexion métacognitive est ainsi découpée en étapes inscrites dans un dispositif pédagogique spécifique : d'abord, l'élève découvre et s'exprime au sujet des expériences métacognitives puis se construit progressivement des connaissances métacognitives, stockées en mémoire et transférables.

Le chercheur Alain Moal (2009) présente sept étapes générales d'une séquence de médiations dynamisée par des « pauses métacognitives »[26]. D'abord, l'enseignant présente la séance et la situation, fait expliciter l'objectif et la consigne et oriente l'attention des élèves par « la mise en projet de s'observer dans l'action »[27]. S'en suit une mise au travail individuelle pour s'approprier la tâche, réfléchir aux procédures et éventuellement déjà s'autoréguler. L'enseignant observe les procédures des élèves et leurs éventuelles erreurs de réalisation. Puis, l'enseignant étaye individuellement les réflexions pour faire expliciter les procédures. Cette interaction est nommée par Bruner « tutelle langagière »[28]. Ensuite, une mise en commun est engagée sous la conduite de l'enseignant, qui a sélectionné certaines difficultés, en privilégiant la verbalisation et les réflexions sur les erreurs, dont les traces sont conservées afin d'aider à la compréhension et l'amélioration du fonctionnement cognitif. Un travail de groupe s'enchaîne pour mettre en place des médiations entre pairs dans le but de prolonger les verbalisations éventuellement plus libérées, l'enseignant étant d'abord en retrait, puis

[25] ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.76.
[26] *Ibid*. p.77.
[27] MOAL A., 1997, La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives [En ligne], mis en ligne de 17 janvier 2009, consulté le 10 janvier 2016. URL: https://www.ac-grenoble.fr/ais74/spip.php?article161.
[28] DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.96.

progressivement présent pour aider les élèves à analyser et évaluer leurs productions. Une nouvelle mise en commun est organisée pour répondre à la question « Qu'avons-nous appris ? » et pour synthétiser les contenus et les stratégies à adopter dans la réussite de la tâche. Cette phase de résumé est écrite et conservée afin de prévoir l'aide à apporter à chacun, selon ses besoins et sa Z.P.D., et les critères de réussite essentiels pour finaliser la tâche. Enfin, une fois la tâche terminée, les élèves sont amenés à généraliser la ou les procédures utilisées et à identifier d'autres contextes d'utilisation afin de pouvoir les transférer de manière fonctionnelle. Les élèves se construisent ainsi un savoir commun au groupe.

****

Ainsi, être métacognitif, c'est opérer un contrôle en utilisant des métaconnaissances pour gérer une tâche scolaire. La construction de ces métaconnaissances s'effectue lors de séances de médiation composées de va-et-vient entre pauses métacognitives et conflit socio-cognitif, le tout sous la tutelle de l'enseignant, et dans le but de faire accéder les élèves à un certain degré d'autonomie cognitive et affective. Dans le cadre de ce mémoire, le rapport cognitif-affectif largement étudié dans leurs projets individuels des élèves T.F.C. semble rendre la métacognition pertinente en tant que modalité d'apprentissage.

Les différentes lectures que j'ai menées m'ont permis d'affiner ma réflexion sur les pratiques d'activités métacognitives et ont guidé mes intentions de ces pratiques. En effet, avant ces recherches, je me serais davantage orientée vers l'acquisition de compétences langagières par le biais des compétences métacognitives au lieu de m'intéresser à l'acquisition de connaissances et compétences métacognitives qui seront au bénéfice de compétences langagières. J'envisage donc de mettre en place des séances de médiation en utilisant le média radiophonique dont l'objectif disciplinaire sera de restituer oralement un récit lu ou entendu et étudié.

2. PRESENTATION DU DISPOSITIF PROFESSIONNEL

L'étude des compétences métacognitives s'effectue dans un cadre spécifique à savoir un établissement scolaire comprenant une U.L.I.S. – école.

2.1. L'école Boileau-Pasteur de Roubaix

L'école Boileau-Pasteur, classé en Réseau d'Éducation Prioritaire Plus (R.E.P. Plus) depuis la rentrée 2015, se situe dans le quartier du Pile de Roubaix, dans la circonscription de Roubaix-Est. La ville de Roubaix est culturellement riche notamment par ses musées et toutes les actions culturelles proposées. Elle accueille également une station de radio appelée « Radio Boumerang ».

Le Pile est un quartier en cours de réhabilitation, rassemblant de multiples origines socio-culturelles. Ainsi, le dispositif d'Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones et nouvellement Arrivés (U.P.E.2A.) est présent dans l'école. Les familles peuvent également bénéficier du Dispositif de Réussite Éducative (D.R.E.) qui les accompagne dans le parcours éducatif de leur enfant. De même, le centre social du Pile travaille en partenariat avec l'école et propose aux familles des temps éducatifs.

L'école, dirigée par Jacques Glibert, est composée de 18 classes de la Toute petite section (T.P.S.) au Cours Moyen 2 (C.M.2.), incluant le Réseau d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficulté (R.A.S.E.D.) et la présence d'une enseignante « Plus de maîtres que de classes ». De plus, l'école bénéficie de la présence d'un Emploi Avenir Professeur (E.A.P.) et d'un assistant pédagogique.

Enfin, l'école accueille le dispositif U.L.I.S.-école.

2.2. Le dispositif U.L.I.S.-école

Cette année, le dispositif U.L.I.S. a remplacé la C.L.I.S. présente dans l'école depuis quatre ans. Il convient de présenter l'organisation générale et le projet associé.

2.2.1. Présentation générale

L'U.L.I.S. accueille douze élèves (sept filles et cinq garçons) de 8 à 12 ans. Deux élèves sont en scolarisation partagée avec les Instituts Médico-Educatifs (I.M.E.) de Villeneuve d'Ascq et Marcq-en-Baroeul. Le dispositif bénéficie de la présence de Meryl Jacques, Accompagnante des Élèves en Situation de Handicap (A.E.S.H), à

raison de 20h30 par semaine qui veille et échange avec moi afin d'assurer une stabilité sécurisante et propice aux apprentissages.

Les élèves bénéficiant du dispositif participent à un projet de groupe répondant à leurs besoins et en concordance avec le projet d'école.

2.2.2. Projet du dispositif

Les objectifs du projet d'école visent l'instauration d'un climat serein à l'école, l'enrichissement des connaissances culturelles et la maîtrise de la langue orale et écrite.

En adéquation avec le projet d'école, les objectifs visés pour les élèves de l'U.L.I.S. concernent : premièrement, l'inclusion dans les classes d'âge de référence voire N-1 en lien avec leur Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.). Le dispositif étant intégré au sein de l'équipe pédagogique de l'école et après concertation sur les modalités d'accueil avec l'équipe enseignante, chaque élève est inclus dans au moins une discipline dans les classes élémentaires. Meryl Jacques accompagne certains élèves en inclusion selon des critères précis (soutien pour l'attention, reformulation des consignes, *etc*.) Les objectifs des inclusions ainsi que les adaptations éventuelles sont définis dans les projets individuels des élèves. Deuxièmement, le dispositif est associé au fonctionnement de l'école notamment par l'utilisation des locaux collectifs (salle informatique, BCD) et la participation aux projets communs avec les classes de l'école tels que l'exposition annuelle des productions d'arts visuel. Troisièmement, la valorisation des élèves est envisagée en présentant les productions réalisées (récits, encyclopédie, émissions de radio). Enfin, la priorité du travail en partenariat est visée : avec les familles, les intervenants au sein de l'école (orthophonistes, personnel municipal) et les partenaires extérieurs (I.M.E., Service de Soin et d'Aide A Domicile S.E.S.S.A.D., Centre Médico-Psychologique C.M.P.).

Pour atteindre ces objectifs, les apprentissages sont organisés en projets pluridisciplinaires et transversaux tel que le projet radiophonie.

2.2.3. Le projet radiophonie

Les objectifs définis dans le projet radio résultent d'observations des élèves et de l'analyse des évaluations diagnostiques réalisés en début d'année. Il prend en compte

les besoins des élèves et leurs centres d'intérêts. L'objectif est d'intégrer les apprentissages langagiers dans une situation de communication réelle (Cf. Annexe 1 p.36) et partager les productions au sein de l'école.

Il s'agit de présenter les élèves qui participeront aux séances de médiation.

2.3. Présentation des élèves concernés par les séances de médiation

En relation avec leurs projets individuels et en fonction de leurs besoins, j'ai choisi de proposer à Sarra, Yannis et Fanta des séances de médiation. Il convient donc de présenter respectivement leurs points d'appuis, leurs difficultés, d'en identifier les hypothèses explicatives et les besoins particuliers qui en découlent.

2.3.1. Sarra

Sarra, née en 2007, est arrivée en U.L.I.S. en septembre 2015. Elle est issue d'une famille de cinq enfants, dont elle occupe la troisième position. Sarra est atteinte de nanisme, hérédité de sa maman, tout comme sa sœur aînée. Des piqûres pour favoriser la croissance lui sont régulièrement administrées. Elle n'est pas gênée par sa taille et les pairs ont un regard bienveillant envers elle. Elle présente également des problèmes d'énurésie, provoquant parfois des gênes, des pleurs et un désir de se cacher du regard des autres. Elle suit le programme des pratiques artistiques des classes de C.E.1. à raison de deux séances hebdomadaires. De plus, un suivi S.E.S.S.A.D. est organisé : Sarra s'y rend chaque mercredi et un enseignant du service intervient au sein du dispositif U.L.I.S. une fois par semaine dans le domaine de la logique et de la construction du nombre. Enfin, elle a un suivi orthophonique à raison de deux séances hebdomadaires.

2.3.1.1. Points d'appuis

Sarra respecte les pairs, les adultes et connaît les règles de vie et de politesse. Elle est souriante, bienveillante et s'écarte de toute violence. Elle se sent intégrée dans le groupe classe. D'ailleurs, depuis le début de l'année, je remarque un changement dans sa manière de communiquer notamment aux adultes : elle parle plus fort, nous (enseignantes et A.V.S.Co.) sollicite davantage, exprime ses envies, ses plaisirs et ses mécontentements.

Elle est motivée dans les apprentissages notamment en lecture-écriture, se lance dans les activités et se sent capable d'effectuer les tâches demandées seule. Elle accepte l'erreur et de se corriger. Elle se décourage peu.

Son attention est soutenue en petit groupe et elle occupe une place davantage active qu'en début d'année. Sarra est capable de mémoriser et traiter les informations à court terme, ainsi que d'identifier les informations nécessaires pour mettre en œuvre des procédures de résolution, notamment en faisant appel à sa mémoire épisodique.

Elle maîtrise l'ordre alphabétique et connaît les lettres et les correspondances entre les trois écritures. Sarra est capable de décoder et encoder des mots simples. Elle prend plaisir à écouter des histoires lues. Elle copie avec soin en écriture cursive des mots et groupes de mots. En mathématiques, la suite numérique est connue jusqu'à 39, elle lit les nombres jusqu'à 29, quelques décompositions additives ont été mémorisées.

Des difficultés sont également à relever.

2.3.1.2. Difficultés

Sarra est sensible au regard des pairs, et notamment à celui des adultes. Elle a peur de décevoir. Cette inquiétude rejoint une anxiété dominante, probablement à l'origine en début d'année d'une perte de cheveux considérable (il n'y a pas eu de diagnostic médical posé).

Sarra est fatigable en groupe-classe et a une vitesse d'exécution relativement lente. Elle n'opère pas de contrôle à la fin de son activité, se réfère peu aux outils de classe pour réaliser une tâche et est passive face à la difficulté. Employer des mots adéquats à la situation peut s'avérer difficile, elle a régulièrement recours à la gestuelle voire le mime pour se faire comprendre. Les relations de causalité, de circonstances temporelles et spatiales manquent de précision.

En septembre, les évaluations diagnostiques n'ont pas révélé les connaissances et compétences acquises, Sarra a souvent fait le choix de ne pas réaliser la tâche demandée. Ce sont les observations en activité, au cours des apprentissages, qui m'ont permis d'établir son profil. Au cours de son E.S.S., le personnel du S.E.S.S.A.D. avait d'ailleurs été surpris du niveau scolaire que j'avais estimé. Sarra leur paraissait avoir « régressé ». Malgré le déchiffrage, Sarra a des difficultés à donner du sens à sa lecture. En numération, le sens du nombre n'est pas construit.

Il convient maintenant de proposer des hypothèses explicatives à la nature de ces obstacles pour en faire découler des B.E.P.

2.3.1.3. Hypothèses explicatives et B.E.P.

Il me semble que Sarra se sente en insécurité face à la nouveauté, au changement et au regard des autres. Elle a ainsi **besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte par l'enseignant pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et dans sa relation aux autres.**

De plus, face à la passivité devant la tâche et la difficulté, je suppose que Sarra n'identifie pas les moyens mis à sa disposition pour tenter de résoudre seule la tâche. Elle a donc **besoin d'une connaissance accrue de la fonction des outils de la classe (visuels, sonores, de manipulation, *etc.*) pour développer l'autonomie dans la réalisation d'une tâche.**

Aussi, j'ai tendance à croire que le stock lexical de Sarra est fragile, elle n'associerait pas précisément un mot à un objet/un concept et accèderait ainsi à une utilisation contextuelle approximative du mot, tant dans des situations de restitution (informations, récit) que dans l'explicitation de ses procédures. Elle a donc **besoin d'enrichissement du stock lexical pour améliorer ses compétences à nommer et désigner de façon plus significative.**

Il s'agit ensuite de présenter Yannis.

2.3.2. Yannis

Yannis, né en 2006, a également intégré le dispositif en septembre. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre garçons. Il suit un traitement pour des problèmes d'énurésie. Sa maman m'a expliqué qu'un diagnostic est en cours concernant une éventuelle hyperactivité. Yannis est curieux, il aime beaucoup étudier ce qui se rapporte aux sciences. Il est d'ailleurs inclus deux fois par semaine en sciences en C.E.2.

2.3.2.1. Points d'appuis

Dans la sphère affective, Yannis travaille seul dans les activités courtes et dans lesquelles il se sent en réussite. Il communique ses plaisirs, ses envies et ses mécontentements. Il s'investit dans les projets de classe.

Dans la sphère sociale, je note qu'il connaît et respecte les règles de la classe, ses pairs et les adultes et qu'il est sensible au bien-être de chacun. Il se sent intégré dans le groupe-classe.

Concernant la sphère cognitive, Yannis sollicite fortement la mémoire à long terme notamment la mémoire sémantique. Il est capable de restituer des informations enregistrées dans les domaines artistique et scientifique notamment en inclusion. Yannis donne du sens à l'école et aux apprentissages.

Dans la sphère instrumentale, il connaît les correspondances graphèmes-phonèmes simples et encode/décode des mots très simples. Il réinvestit le vocabulaire rencontré, s'exprime correctement et emploie des connecteurs spatiaux, temporels et de causalité. Il connaît la suite numérique jusqu'à 59 et effectue des calculs simples. Il s'implique dans les séances de lecture, notamment en littérature de jeunesse.

Yannis présente des difficultés dans différents domaines.

2.3.2.2. Difficultés

Yannis est sensible. Il a un sentiment de compétence réduit lorsqu'il s'agit d'effectuer une tâche dans laquelle il se sent en difficulté, notamment en écriture et en lecture. Il a un rapport difficile à l'écrit : les activités d'écriture sont source d'angoisse. Dans ces situations, il pleure et se dévalorise (« Je suis nul. », « Je ne sais pas lire. », « Je ne sais pas écrire.») ou contourne la difficulté en réduisant l'efficience de ses capacités. Il sollicite beaucoup l'adulte et témoigne d'un comportement inapproprié en termes d'affectivité vis-à-vis des adultes : il complimente à outrance et manifeste son affection de manière excessive. Au cours de son E.S.S., sa maman a expliqué que ces situations se produisent fréquemment à la maison et qu'il a souffert de la distance qui lui a été imposée dans les classes ordinaires.

Yannis communique peu avec ses pairs de manière spontanée, s'il n'est pas sollicité. Il est très sensible à leur regard. En cas de contrariété ou de frustration, il se mord, se frappe violemment et emploie des termes injurieux à son égard.

Il a des difficultés à rester attentif, à écouter quand on lui parle, se laisse facilement distraire et a une vitesse d'exécution assez lente. Cependant, il est capable de restituer des informations alors qu'il ne semble pas être investi dans la tâche. Par exemple, il peut jouer avec du matériel et être simultanément en situation d'écoute.

J'ai émis des hypothèses pour comprendre ces difficultés et proposer des B.E.P.

2.3.2.3. Hypothèses explicatives et B.E.P.

Je suppose que Yannis n'a pas réellement conscience de ses capacités. Il a donc **besoin d'accompagnement dans l'observation de ses réussites pour appréhender de façon plus sereine les situations d'apprentissage.**

Je me pose aussi la question suivante : identifie-t-il suffisamment le statut formateur de l'erreur ? Il aurait ainsi **besoin d'accepter de se tromper sans se dévaloriser pour comprendre que les apprentissages s'effectuent par essai-erreur.**

Il me semble que la violence qu'il manifeste envers lui-même résulte d'une mauvaise estime de lui-même. Il a donc **besoin de mieux comprendre son statut d'enfant et d'élève pour mieux se respecter et restaurer voire instaurer une meilleure image de soi.**

Je pense que Yannis sélectionne les informations à enregistrer et résiste peu aux distracteurs. Il a **besoin de contrôle sur son activité cognitive pour inhiber les comportements inappropriés et atteindre une attention maintenue fonctionnelle.**

Je termine par la présentation de Fanta.

2.3.3. Fanta

Fanta, née en 2008, est la plus jeune élève du dispositif qu'elle a aussi intégré cette année. L'année dernière, elle était en Grande Section dans un autre établissement scolaire. Elle souffre de problèmes cardiaques qui lui interdisent toute pratique physique et sportive. Après quelques débuts difficiles, Fanta s'est intégrée au groupe-classe. Elle aime réaliser des puzzles et des activités de motricité fine. Elle est incluse en C.E.1. dans les domaines de pratique artistique avec Sarra. Elle prend plaisir à apprendre et réciter des poésies. A ce jour, je n'ai toujours pas rencontré la famille, les contacts téléphoniques sont également difficiles à établir.

2.3.3.1. Points d'appui

Fanta s'engage dans les tâches (connues ou non) et les projets de groupe. Elle apprécie la relation privilégiée avec l'adulte.

Elle est capable d'empathie envers les pairs et a conscience des règles de vie de la classe. Elle ose prendre la parole pour s'adresser à ses pairs et aux adultes. Elle formule des demandes (activités, jeux).

Fanta est capable de mener à terme une activité et rapidement. Elle donne du sens à sa présence à l'école. Elle connaît les lettres de son prénom, qu'elle commence à écrire en écriture cursive, et quelques lettres de l'alphabet. Elle connaît la suite numérique jusqu'à 19 et nomme les nombres jusqu'à 6.

Des difficultés sont à noter.

2.3.3.2. Difficultés

Fanta contourne voire ignore la difficulté et n'identifie pas ses erreurs. Seule la présence de l'adulte l'incite à observer et à s'investir dans son travail.

Elle accepte difficilement la frustration. Elle est obstinée. Elle est capable d'insolence envers les adultes et peut être injurieuse envers les pairs.

La mémoire de travail de Fanta est à entrainer : elle ne conserve pas l'information et n'est ainsi pas en mesure de la traiter et de la restituer. Elle s'engage dans une tâche sans passer par une attitude exploratoire et effectue peu de contrôle sur sa manière de résoudre la tâche. Elle a des difficultés à formuler l'objectif à atteindre.

J'ai émis des hypothèses explicatives quant à la nature de ces difficultés et j'en ai identifié des B.E.P.

2.3.3.3. Hypothèses explicatives et B.E.P.

Face à l'importance accordée à la relation duelle par Fanta, j'en déduis qu'elle n'identifie pas les situations dans lesquelles elle serait en réussite. Elle a ainsi **besoin de prendre conscience de ses réussites en explicitant ce qu'elle connaît déjà ou apprend pour développer son autonomie affective.**

Son comportement agressif et ses difficultés à accepter la frustration me laissent penser qu'elle ne connaît pas les moyens pour exprimer son mécontentement et qu'elle n'est pas capable de différer ses désirs. Par conséquent, elle a **besoin d'apprendre à se décentrer en apprenant à échanger et dialoguer pour améliorer sa relation aux autres.**

Concernant son engagement immédiat dans l'activité, je me pose la question suivante : Fanta est-elle capable d'identifier les étapes de réalisation d'une tâche ? Elle aurait donc **besoin de planification structurée des activités pour identifier le but à atteindre et gérer son impulsivité cognitive.**

Je suppose enfin qu'elle n'a pas les capacités à évaluer son travail au cours et à la fin de la tâche. Elle a ainsi **besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité.**

****

Les habiletés métacognitives et les métaconnaissances peuvent être reliées aux B.E.P. des élèves présentés. En effet, par leur aspect affectif, les séances de médiation pourraient être bénéfiques aux trois élèves notamment dans la prise de conscience des difficultés, des réussites et des progrès de chacun. De même, grâce aux interactions entre pairs et aux situations d'écoute, Yannis et Fanta pourraient améliorer leur relation aux autres et à eux-mêmes. Concernant l'aspect cognitif, ces séances devraient répondre au besoin de Fanta de s'engager lucidement et de manière planifiée dans une activité. Les habilités de contrôle pourraient être bénéfiques à chacun des élèves sur la conduite de leur activité, le recours aux outils et notamment pour Sarra à un lexique précis. Ces habiletés pourraient encourager Yannis à soutenir son attention.

Dans la partie suivante, je m'attacherai donc à présenter trois séances de médiation visant à activer les compétences métacognitives des élèves au service de compétences narratives. Ma conduite de séances proposant des adaptations répondant spécifiquement aux besoins de mes élèves et les comportements de ces derniers seront ensuite analysés afin de faire ressortir les gestes professionnels d'enseignante spécialisée.

3. MEDIATION ET METACOGNITION : PRATIQUE DE CLASSE

Avant d'analyser les répercussions de la conduite des séances de métacognition sur les compétences des élèves et sur ma pratique d'enseignante spécialisée, il est nécessaire de présenter leur objectif, le dispositif de mise en œuvre et leur déroulement.

3.1. Présentation des séances de médiation

Pour élaborer les séances de médiation, j'ai suivi les étapes proposées par Alain Moal (1997) et présentées précédemment (Cf. 1.3.2.3. p.11). Cependant, ces étapes étant dédiées à des apprenants ne présentant pas de T.F.C., j'ai introduit des étapes intermédiaires dans le but d'adapter ma pratique aux besoins de mes élèves.

3.1.1. Objectif

L'objectif disciplinaire de ces séances est le suivant : raconter un texte lu. Des objectifs spécifiques en découlent : premièrement, construire avec les élèves des critères d'évaluation de production orale d'un discours narratif. Deuxièmement, apprendre à se connaître dans sa production orale pour mieux contrôler son activité langagière : il s'agit de développer des compétences métacognitives de planification, anticipation, régulation et évaluation. Enfin, développer la motivation à prendre la parole.

3.1.2. Dispositif et pré-requis

Les séances de médiation interviennent à la suite d'écoutes et d'analyses de la structure et du contenu de l'émission pour enfants « L'as-tu-lu mon p'tit loup ? » diffusée sur France Inter. Cette chronique littéraire hebdomadaire destinée aux enfants présente et résume des albums de littérature de jeunesse : les élèves ont identifié que chaque émission commençait par une présentation générale des livres (titre, auteur, illustrateur, éditeur) suivie d'un résumé et se terminait par une analyse critique. Il a été retenu pour nos séances radio de présenter et raconter l'histoire. Ces séances interviennent également suite à l'étude de deux albums de littérature de jeunesse. Sarra et Yannis ont étudié l'album *Un lion à Paris*, de Béatrice Alemagna, alors que Fanta a étudié *L'Afrique de Zigomar*, de Philippe Corentin. Les deux albums ont été lus à plusieurs reprises de manière à ce que les trames narratives soient mémorisées de tous.

Je ne vise pas les capacités de mémorisation de l'histoire mais bien les capacités narratives. Pour cette raison, les élèves disposent d'images séquentielles ou de l'album.

Chaque séance se déroule au coin bibliothèque, les élèves et moi-même sommes en cercle. Le comportement attendu dans cet espace est systématiquement rappelé : lieu de calme et d'écoute, les interventions doivent respecter les tours de parole.

À chaque début de séance, l'objectif est explicité afin de créer les premières représentations du but à atteindre et d'engager les élèves dans la tâche : il s'agit de produire une émission de radio pour raconter en se faisant comprendre l'histoire de l'album et la diffuser au sein de l'école. Je rappelle que le média radio n'intervient pas en tant qu'objet d'étude mais comme support d'apprentissage. Je complète immédiatement cette phase d'enrôlement par une présentation des modalités de travail à savoir qu'un travail de réflexion sur les procédures individuelles sera systématiquement proposé à la suite des enregistrements, avec ou sans (ré)écoute immédiate.

Il s'agit de présenter les trois séances, d'observer les attitudes des élèves au cours de ces séances et mes pratiques pédagogiques en tant qu'enseignante spécialisée.

3.2. Déroulement, observation et analyse des séances

Chaque séance vise un objectif spécifique au cours desquelles ont varié ma présence, mon étayage, les activités et attitudes des élèves. Ces séances comprenaient des adaptations afin de répondre au mieux aux B.E.P. des élèves (Cf. Annexe 2 p.38).

3.2.1. Séance 1 : enregistrement et premières réflexions individuelles

Cette séance vise à engager les élèves dans une posture réflexive de la tâche.

D'abord, les critères d'évaluation qui décrivent le but à atteindre (raconter en se faisant comprendre) ont été identifiés et affichés pendant toutes les séances de médiation (Cf. Annexe 3 p.40) : il convenait de rapporter les informations explicites à savoir le(s) personnage(s) (qui ?), le problème (quoi ?), la destination et les étapes du voyage (où ?) et la chute finale. Ces critères permettent aux élèves de posséder le savoir commun auquel Doly (2006) faisait référence. Cette phase a engagé les élèves dans la séance et ils ont rapidement identifié ces critères.

Ensuite, j'ai explicité le déroulement de la séance : « Voilà comment nous allons procéder : vous allez vous enregistrer puis tout de suite après, vous allez réfléchir à ce

que vous avez fait ou pensé pour vous enregistrer. » Les élèves ont ainsi été placés en situation de réflexion métacognitive avant la mise en activité.

Puis, isolés, les élèves se sont enregistrés, inhibant toute pudeur face au regard des autres. Fanta s'est engagée dans l'action ayant plaisir d'avoir recours au dictaphone, sans utiliser l'affichage. Cette impulsivité cognitive se rapproche de son **besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité**. Cependant, je ne suis pas intervenue pendant son enregistrement puisqu'elle semblait se sentir en réussite. En revanche, Sarra était intimidée face au micro, s'exprimant avec une faible intensité de voix et me regardant régulièrement, incertaine quant à la validité de ses propos, bien qu'aidée des illustrations. Cette inquiétude correspond à son **besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte par l'enseignant pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et dans sa relation aux autres**. Je l'ai rassurée et je suis intervenue pour faciliter les enchainements narratifs. Yannis s'est engagé dans l'activité. Bien qu'il n'eût recours qu'aux illustrations, il racontait l'histoire en étant fidèle au texte qui semblait être presque mémorisé dans son intégralité. Lors de l'étude de l'album, Yannis restituait les noms des monuments rencontrés, alors qu'ils n'étaient pas nommés dans l'album. Cependant, avec le dictaphone, Yannis a respecté la consigne « raconter l'histoire » et orientait son regard vers l'affichage des critères de validation. Il me semble qu'il a volontairement écarté ses connaissances culturelles pour rester concentré sur ses compétences narratives, ayant ainsi déjà activé les métaconnaissances nécessaires au contrôle de son activité. Cette première activité avait ainsi déjà enclenché une réponse à son **besoin de contrôle sur son activité cognitive pour inhiber les comportements inappropriés et atteindre une attention maintenue fonctionnelle**.

Ensuite, les élèves ont disposé d'un temps individuel de réflexion et d'évocation. Puis, j'ai étayé individuellement leur réflexion (Cf. Annexe 4 p.41) afin de faire verbaliser leurs procédures. Ce temps de questionnement était également enregistré permettant un retour sur leur ressenti lors de la prochaine séance. Mon étayage s'est ajusté en fonction de leurs réponses. Ainsi, pour Yannis et Sarra, qui pensaient s'être trompés et qui semblaient exercer une première auto-évaluation sans se référer à l'affichage des critères de validation, j'ai posé des questions anticipatrices pour la séance suivante telles qu'identifier la nature des erreurs. Aux questions « Penses-tu

avoir fait des erreurs ? Si oui, lesquelles ? », j'aurais dû inciter les élèves à avoir recours à cet affichage, peut-être que cette première évaluation de leur production aurait été plus riche et aurait peut-être déjà pu aider Sarra quant à son **besoin d'une connaissance accrue de la fonction des outils de la classe pour développer l'autonomie dans la réalisation de la tâche**. Yannis a précisé : « Je pensais que je n'allais pas réussir. ». Cette anxiété face à l'erreur résulte de son **besoin d'accepter de se tromper sans se dévaloriser pour comprendre que les apprentissages s'effectuent par essai-erreur**. Je pense qu'il s'est senti rassuré de « réciter » le texte connu dans le but d'éviter de se tromper et de prendre des risques en s'exprimant par ses propres mots. Je me pose donc la question : la situation proposée se situait-elle dans sa Z.P.D. ?

Pour finir, les trois élèves ont identifié la manière dont ils ont raconté : Fanta a « pensé aux animaux », elle a en effet restitué les dialogues des personnages à la voix directe sans introduire de marqueurs de dialogue tels que « il dit » et sans transition narrative. Sarra et Yannis ont assumé un rôle de narrateur.

A la fin de la séance, j'ai sélectionné des extraits des productions narratives de chacun afin de les présenter et de les faire analyser lors de la séance suivante.

3.2.2. Séance 2 : analyse des enregistrements

Cette séance vise à rechercher l'origine de son erreur, de sa difficulté ou de sa réussite et d'évaluer les productions des pairs et la sienne en accord avec les critères de réussites établis. Il s'agissait donc d'activer les métaconnaissances.

Les élèves ont d'abord écouté individuellement le temps d'évocation qui avait fait suite à l'enregistrement narratif. Ils ont ensuite procédé à une mise en commun de leurs stratégies afin d'évoquer leurs difficultés, réussites et erreurs. Ma présence consistait à organiser les échanges, à accompagner les élèves dans la restitution de leurs procédures et à les mettre en lien avec les critères de réussites. Mon étayage était soutenu car les élèves n'ont pas identifié l'objectif de confrontation des procédures qui leur était inhabituel d'un point de vue conatif et cognitif, à savoir identifier ses propres difficultés et leur origine. Moi-même, j'en avais perdu de vue l'objectif : j'ai davantage orienté les élèves à comparer leurs erreurs au lieu de les analyser. Les bénéfices métacognitifs ont ainsi été faibles et ont mené à une perte de dynamisme du groupe.

Une écoute collective des productions narratives a remobilisé les élèves. J'avais auparavant extrait des passages de manière à réduire le temps d'écoute et par conséquent d'attention : lors des montages, j'avais repéré que la production de Yannis répondait aux critères de validation. J'ai donc choisi de faire d'abord écouter celle de Sarra, puis celle de Yannis pour servir de référent et enfin celle de Fanta afin de redonner de l'impulsion dans les échanges. Entre chaque écoute, une discussion était organisée afin d'identifier si les critères étaient respectés, les résultats individuels étaient reportés sur une affiche accrochée sous celle des critères et organisée selon la même disposition (Cf. Annexe 3 p.40). Je suis d'abord intervenue pour amorcer le dialogue en sollicitant fortement (Cf. Annexe 4 p.41), en encourageant les interactions et en faisant référence à l'outil affichage. Mon étayage, en recadrant l'objectif d'identification de la nature de l'erreur, a permis à Yannis d'identifier l'origine lexicale des erreurs de Sarra, : « Elle n'a pas dit que le lion va à *Paris*, elle a dit qu'il allait à *la gare*. » ou « Il ne *dort* pas, il *reste* à Paris. ». Il a adopté une posture réflexive, capable d'observer les difficultés de sa camarade. De même, Sarra a activé ses métaconnaissances pour identifier les réussites de Yannis : elle a pris conscience du but à atteindre et s'est servie de l'outil affiché, commençant à pallier son **besoin d'une connaissance accrue de la fonction des outils de la classe pour développer l'autonomie dans la réalisation de la tâche**. Fanta n'a pas participé aux échanges, malgré mon recadrage et mes sollicitations à recourir à son document individuel d'organisation de la séance (Cf. Annexe 2 p.38). Son **besoin d'apprendre à se décentrer en apprenant à échanger et dialoguer pour améliorer sa relation aux autres** était dominant et prévisible : les séances étaient composées d'activités orales, lourdes de charge cognitive, de capacité attentionnelle et de distanciation, ainsi elle demandait régulièrement « Quand est-ce-qu'on parle de moi ? ». Yannis a identifié sa stratégie de narration et a proposé une correction : « Elle n'a pas vraiment raconté l'histoire, elle a parlé comme les animaux […]. Elle aurait dû dire : « Pipioli dit… ». ». Il a donc été capable d'évaluer une production en dehors des critères de validation et d'anticiper une régulation, signe de l'acquisition de compétences métacognitives.

Chacun a reformulé et répertorié ses réussites et ses difficultés sur l'affichage individuel (Cf. Annexe 3 p.40) dans le but précis d'activer les métaconnaissances. Pour Sarra, l'affichage avait pour mission de répondre à son **besoin d'enrichissement du**

stock lexical pour améliorer ses compétences à nommer et désigner de façon plus significative ainsi qu'à son **besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte par l'enseignant pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et dans sa relation aux autres**. Pour Yannis, cet affichage individuel visait à répondre à son **besoin d'accompagnement dans l'observation de ses réussites pour appréhender de façon plus sereine les situations d'apprentissage.** Pour Fanta, il accompagnait son **besoin de prendre conscience de ses réussites en explicitant ce qu'elle connaît déjà ou apprend pour développer son autonomie affective** et son **besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité**. Le critère de discours narratif a été ajouté sur l'affichage commun et a été identifié comme objectif de régulation pour Fanta (Cf. Annexe 2 p.38).

Ainsi, j'ai régulé les échanges pour que les élèves prennent conscience de l'écart entre leur production et les critères de validation. La pertinence des remarques notamment de Yannis a dynamisé le groupe, dédramatisé l'erreur et m'a permis de me placer davantage en situation d'observation des fonctionnements (méta)cognitifs. Cependant, je pense ne pas avoir suffisamment mis en lien l'identification des difficultés des élèves avec leurs procédures évoquées lors de la première activité. Ainsi, seul Yannis a émis des hypothèses quant à la nature des erreurs rencontrées.

Une synthèse des points d'appuis et difficultés de chacun a conclu cette séance de « pauses métacognitives »[29] qui s'est prolongée par une séance d'activation des habiletés métacognitives de planification, anticipation, régulation et évaluation.

3.2.3. Séance 3 : hypothèses et tentative d'autorégulation

La dernière séance a pour objectif d'améliorer sa production en prenant en compte les remarques des pairs tant sur le contenu que sur les stratégies de réalisation.

D'abord, une relecture des affichages est effectuée dans le but de s'engager dans une posture réflexive. Un temps de parole entre pairs est organisé afin de faire émerger des hypothèses de médiation et donc d'activer les compétences de planification et d'anticipation, sans ma présence. En retrait, j'ai ainsi observé les inégalités d'engagement et de prises de paroles : Yannis s'est lucidement engagé en se

[29] ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.77.

positionnant en tant que conseiller, il a mis en valeur ses compétences métacognitives, a pris confiance en lui et a ainsi amorcé la réponse à son **besoin de mieux comprendre son statut d'enfant et d'élève pour mieux se respecter et restaurer voire instaurer une meilleure image de soi**. Ses conseils au sujet de la précision des propos de Sarra ont permis à celle-ci de constater que son **besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et la relation aux autres** a été pris en considération. Elle s'est aussi sentie plus sereine. Lors de mon entrée progressive dans le groupe de discussion, j'ai incité Fanta, qui s'était à nouveau isolée, à s'engager dans le conflit socio-cognitif (Cf. Annexe 4 p.41) et à écouter la suggestion de Yannis : utiliser des marottes pour introduire les paroles des personnages. Ces supports visaient à répondre à son **besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité**. Fanta a préparé le matériel nécessaire. Les élèves ont ainsi anticipé et planifié la tâche.

Ensuite, ils se sont à nouveau enregistrés afin de se corriger et d'activer les compétences de régulation en lien avec les métaconnaissances. Je ne suis intervenue qu'en cas de perte du fil conducteur. Les élèves ont analysé les productions. En effet, Sarra a exercé un contrôle tout au long de la tâche et a été capable de s'autoévaluer positivement. Fanta a contrôlé sa production en début d'enregistrement, se servant des marottes, puis a rapidement rapporté les dialogues à la voix directe, laissant de côté le matériel. Lors de l'évaluation, Yannis a identifié le changement de stratégie de Fanta. En désaccord, elle a écouté son enregistrement et n'a de nouveau pas identifié son erreur. Je me demande : cette régulation n'était-elle pas trop chargée cognitivement pour Fanta ? Aurais-je dû lui proposer une phase de pause métacognitive en cours d'activité pour repérer sa difficulté et évaluer sa production ? Ou aurais-je dû lui (re)montrer, pendant l'enregistrement, sans intervention verbale, la partie concernant le discours narratif sur l'affichage ?

Enfin la question « Qu'avons-nous appris ? » devait permettre de s'interroger sur l'utilité de ces séances de médiation. Mon intervention consistait à tenter de maintenir les élèves en situation d'écoute et en posture réflexive. Les élèves ont bien identifié l'objectif disciplinaire des séances grâce à l'outil affichage. Cependant, je me questionne quant à la prise de conscience des enjeux des activités métacognitives vécues.

Il s'agit maintenant d'analyser les bénéfices et les limites des séances de médiation en lien avec les B.E.P. des élèves. Il convient également d'analyser ma pratique, à savoir mes difficultés à mener ces séances et les ajustements dans ma pratique afin de mieux m'identifier en tant qu'enseignante spécialisée.

3.3. Bilan

Les activités de métacognition ont consisté en des prises de conscience pour les élèves et pour moi-même.

3.3.1. Prises de conscience des élèves

Les élèves ont pris progressivement conscience de leur fonctionnement cognitif, des pairs et de la construction des apprentissages.

3.3.1.1. Conscience de soi

En progressant dans la prise de conscience de leurs connaissances et compétences disciplinaires, les élèves se sont regardés apprendre et ont ainsi développé implicitement leurs connaissances d'eux-mêmes tant sur le plan conatif que cognitif. Par conséquent, comme Doly (1997) l'avait démontré, leur motivation et persévérance se sont développées : les élèves se sont découverts compétents et capables de progrès, en développant un contrôle interne et un sentiment d'auto-efficacité. En effet, Sarra a davantage pris confiance en ses capacités car elle a découvert des moyens pour évaluer elle-même ses progrès de façon objective répondant à son **besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte par l'enseignant pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et dans sa relation aux autres**. De même, Yannis a amélioré son estime de soi : il a pris conscience qu'il pouvait transmettre ses connaissances et mettre à disposition ses compétences, en référence à son **besoin de mieux comprendre son statut d'enfant et d'élève pour mieux se respecter et restaurer voire instaurer une meilleure image de soi**.

De plus, la relation « systémique »[30] évoquée par Romainville (2000) a été repérée lors des séances de médiation : en observant ses propres réussites, Fanta a

[30] ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.75.

accepté de tenter de réguler son action, elle a donc commencé à répondre à son **besoin de prendre conscience de ses réussites en explicitant ce qu'elle connaît déjà ou apprend pour développer son autonomie affective**.

Les élèves ont ainsi développé un sentiment sécure face aux apprentissages. Cette prise de conscience de soi s'accompagne d'une prise en compte de l'intérêt de travailler ensemble.

3.3.1.2. Conscience des autres

Bien que de manière inégale, les élèves se sont impliqués dans l'interaction sociale, offrant la possibilité d'identifier que la co-construction des critères de validation et la coordination des idées de chacun permettent d'apprendre et progresser. Les échanges ont généralement commencé par des co-régulations élève-élève(s) aboutissant à des autorégulations. Par exemple, Fanta, qui participait peu aux phases collectives et qui n'identifiait pas ses difficultés, a manifesté des progrès lors du dernier enregistrement car elle a écouté et suivi les conseils de ses pairs, entamant une réponse quant à son **besoin d'apprendre à se décentrer en apprenant à échanger et dialoguer pour améliorer sa relation aux autres**.

Enfin, mes interventions après les réflexions menées sans ma présence ont fait prendre conscience aux élèves que l'enseignant est également là pour coopérer, telle une relation partenariale élèves-enseignant.

Ces prises de consciences sont complétées par une prise de conscience de la construction des apprentissages.

3.3.1.3. Conscience de la construction des apprentissages

D'abord, mon intention de clarté cognitive, notamment par la co-construction des critères de réussite et les liens crées entre les activités, a permis aux élèves de maîtriser le sens de la résolution de la tâche.

Ensuite, les échanges à propos de la nature des erreurs ont permis de dédramatiser l'erreur et de lui donner le statut d'outil pour apprendre, comme par exemple lors de la complétion des critères de validation. Yannis a ainsi été confronté à l'erreur comme élément constitutif de l'apprentissage répondant à son **besoin**

d'accepter de se tromper sans se dévaloriser pour comprendre que les apprentissages s'effectuent par essai-erreur. De même, Fanta a finalement accepté l'erreur puisqu'elle a tenté, selon son **besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité**, de maîtriser son impulsivité cognitive et de s'autoréguler. Cependant, Fanta avait identifié la procédure de résolution de la tâche mais n'est que partiellement parvenue à la mener à bien. Selon Romainville (2000), il s'agit d'une conceptualisation des procédures mais non efficace. J'émets l'hypothèse que Fanta est conditionnée par sa vigilance attentionnelle ce qui influe sur ses capacités d'autoévaluation et de régulation.

De plus, les élèves ont repéré le rôle du langage dans la construction des apprentissages. En effet, les interactions ont permis à Sarra d'identifier les effets positifs de la communication sur ses capacités langagières : en imitant Yannis pour s'autoréguler, Sarra a répondu à son **besoin d'enrichissement du stock lexical pour améliorer ses compétences à nommer et désigner de façon plus significative** en s'appropriant les connaissances d'un pair. C'est le « processus d'intériorisation » expliqué par Doly (1997)[31].

Enfin, l'alternance action – pauses métacognitives, avant, pendant et après la tâche ainsi que l'identification des objectifs et des étapes ont permis aux élèves de se repérer dans les apprentissages : les élèves ont nommé les connaissances acquises et ont pu mettre progressivement en place une stratégie de résolution adéquate. Ils ont donc articulé métaconnaissances et habiletés métacognitives.

Ces diverses prises de conscience ont donc permis aux élèves d'accéder à un plus grand degré d'autonomie lors de la réalisation de la tâche, objectif des activités métacognitives.

3.3.2. Prises de conscience en tant qu'enseignante spécialisée

J'ai observé mes acquis et difficultés et j'ai envisagé des perspectives afin d'améliorer ma posture d'enseignante spécialisée.

[31] DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie », p.55.

3.3.2.1. Acquis

J'ai favorisé le passage d'une évaluation intuitive à une évaluation précise et déclinée en critères transférables. Ainsi, j'ai mieux pris en compte le profil individuel des élèves. J'ai notamment mieux régulé les phases de travail individuel et collectif grâce à l'alternance des temps de régulation sociale et d'autorégulation. Aussi, j'ai mieux cerné les difficultés et cheminements des élèves. Par conséquent, j'ai été plus efficace dans ma tutelle, mes choix didactiques et la conduite de séance orale collective.

Cependant, j'ai rencontré des difficultés.

3.3.2.2. Difficultés

Malgré ma vigilance quant à leurs procédures métacognitives, j'ai davantage orienté les élèves vers la réalisation de la tâche langagière qu'à l'observation de leurs stratégies. Il me semble n'avoir pas suffisamment porté mon attention ainsi que celle des élèves aux procédures mises en œuvre car je me suis davantage attachée aux critères langagiers.

De plus, il est difficile de se détacher de ses propres pratiques : prendre du recul quant à l'objectif disciplinaire et prendre en compte la diversité des remarques des élèves (formulations incomplètes, disgressions, *etc*.). Comme les élèves, j'ai été confrontée à des représentations différentes. En effet, il s'agissait pour eux comme pour moi de situations nouvelles dans le dispositif, notamment lors des phases de discussion entre pairs sans l'intervention de l'enseignante. Comme le précisait Romainville (2000), les pratiques métacognitives se construisent et se mettent en place dans la durée et la répétition pour que les élèves y retrouvent du connu.

L'analyse de mes points d'appuis et difficultés m'ont permis d'ajuster ma pratique d'enseignante spécialisée.

3.3.2.3. Perspectives

Les activités de guidance demandent une écoute et une disponibilité que je dois continuer à construire. Je dois par conséquent m'attacher à rendre plus lisible pour les élèves leurs démarches d'apprentissage. Par exemple, il est possible de poursuivre la

construction d'affichage en tant qu'intermédiaire de tutelle et outil-ressource pour faciliter le contrôle métacognitif. Par exemple, je pratique dans la classe la dictée autocorrective critériée. Ces critères pourraient être co-construits par les élèves dont la correction pourrait faire l'objet d'échanges métacognitifs.

J'envisage également de poursuivre ces pratiques métacognitives de façon programmée afin que les élèves repèrent davantage ces activités. Il s'agit de faire prendre conscience des similitudes des situations pour faciliter le transfert des acquis. Dans le cadre des inclusions dans les classes de l'école, en tant que personne-ressource, je prévois de proposer la multiplication de ces situations. Cette perspective favoriserait l'articulation des connaissances et compétences des élèves T.F.C. dans les classes et dans le dispositif U.L.I.S.-école. De même, cela permettrait des regards croisés au sein de l'équipe pédagogique et d'affiner ainsi la connaissance des élèves et de leurs B.E.P.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis questionnée sur les incidences de l'acquisition de compétences métacognitives au service de compétences narratives auprès d'élèves T.F.C. Pour répondre à ce questionnement, ma première hypothèse était la suivante : il s'agissait de vérifier si la connaissance des élèves sur leurs capacités métacognitives permettait de contrôler leur production orale et ce dans quelle mesure. La seconde hypothèse concernait la capacité des élèves à évaluer et à s'autoévaluer en vue d'améliorer les productions. Ces deux hypothèses ont été validées à des degrés différents selon les élèves. En effet, pour certains, en raison de leur B.E.P., la surcharge cognitive nécessite de prévoir une guidance plus soutenue pour identifier davantage de progrès dans le contrôle métacognitif au service de compétences disciplinaires.

J'ai utilisé le média radio en tant que support pour des activités de métacognition. En prolongement de ces pratiques métacognitives, mes prochaines recherches s'orienteront vers le repérage d'autres supports favorisant ces pratiques et les domaines d'apprentissage qui pourraient y être associés.

L'aspect réflexif de la métacognition a contribué à la construction de ma nouvelle identité professionnelle. En effet, j'ai plus précisément observé ma pratique d'enseignement en tant qu'objet d'étude afin de réguler mes actions pour répondre au mieux aux besoins de mes élèves. Dans un premier temps, j'ai mieux cerné et ainsi pris en compte leur fonctionnement cognitif. De plus, j'ai adopté une posture d'observation qui a favorisé ma décentration et ainsi développé davantage de capacités de mise en retrait et d'écoute et de mise à distance des enseignements disciplinaires. Cette distanciation devrait m'aider à mieux me positionner en tant que personne-ressource auprès de mes collègues, d'autant plus que le nouveau socle commun de connaissances et de compétences et de culture[32] ainsi que les nouveaux programmes de 2015[33] accordent une place conséquente à la métacognition.

Ces quelques réflexions me font écho à la citation de Jacques Prévert : « Fort heureusement, chaque réussite est l'échec d'autre chose. »[34]

---

[32] Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel (B.O.) numéro 17 du 23 avril 2015.
[33] Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel (B.O.) spécial numéro 2 du 26 mars 2015, et numéro 11 du 26 novembre 2015.
[34] PREVERT J. 1977, *Fatras*, Gallimard.

BIBLIOGRAPHIE

• DOLY A.-M., 1997, *Métacognition et médiation*, CRDP Auvergne, coll. « Pédagogie ».

• DOLY A.-M., 2006, La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Dans TOUPIOL G. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, p.84-124.

• Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel numéro 3 du 19 juin 2008.

• Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel spécial numéro 2 du 26 mars 2015.

• Ministère de l'Éducation nationale, circulaire numéro 2015-129 du 21-8-2015.

• Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel (B.O.) numéro 17 du 23 avril 2015.

• Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel numéro 11 du 26 novembre 2015.

• ROMAINVILLE M., 2000, Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, Dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.71-86.

• ROMAINVILLE M., 2007, Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques, Dans PONS F. et DOUDIN P.-A. (dir.) *La conscience chez l'enfant et chez l'élève,* Québec : Presses de l'Université du Québec, p.108-130.

SITOGRA PHIE

• MOAL A., 1997, La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives [En ligne], mis en ligne de 17 janvier 2009, consulté le 10 janvier 2016. URL: https://www.ac-grenoble.fr/ais74/spip.php?article161.

ANNEXE 1: LE PROJET RADIO

Projet radio scolaire ULIS 2015 – 2016

Les instructions officielles de 2008 et de 2015 accordent une place privilégiée à l'enseignement de l'oral.

Domaine d'apprentissage : français / langage oral
Objectifs : - permettre à tous les élèves de développer des compétences langagières leur permettant de communiquer et de construire leur pensée - sensibiliser les élèves aux médias - intégrer des apprentissages scolaires par la préparation et la présentation d'émissions de radio (en direct ou enregistrées)
Compétences visées dans les domaines du langage et de la maîtrise de la langue : - O1 : communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre. - O2 : s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. - O4 : pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, *etc.* - LO01 : s'exprimer de façon correcte : prononcer les mots et les sons avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions - LO02 : rapporter clairement un événement - LO07 : prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres - LO11 : présenter un travail collectif ou individuel
Compétences du socle commun : compétence 1 / la maîtrise de la langue française (paliers 1 et 2) - DIRE01 : s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - DIRE02 : participer à un échange verbal en respectant les règles de communication - DIRE03 : dire de mémoire quelques textes en proses ou poèmes courts - LIRE01 : lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus
Compétences transversales : - Prendre la parole en respectant un niveau de langue adapté - S'écouter et écouter autrui - Ecrire des textes informatifs, explicatifs, littéraires… - Pratiquer la lecture théâtrale - Travailler en coopération - Développer un esprit critique face aux médias - Maîtriser l'outil informatique (logiciel de mixage Audacity, recherches sur internet) et l'outil audio (dictaphone/micro numérique) - Développer un comportement responsable face aux différents sujets traités

Apports de la radio scolaire

- Susciter l'envie de prendre la parole
- ouvrir la classe aux autres classes de l'école et permettre les échanges entre tous les élèves
- Conserver des traces (écrites et surtout orales)
- Placer les élèves en situation de « producteurs » en s'adressant à un public et en utilisant un moyen médiatique
- Avoir un regard critique à l'égard du fonctionnement et de l'impact des médias

Apports des TUIC

• micro/dictaphone : conserver la mémoire des échanges, communiquer en direct, faciliter de passage à l'écrit (script), structurer le discours (sécouter, se réécouter, s'améliorer
• ordinateur : logiciel de mixage (montage, amélioration, fond sonore…), diffusion sur internet (webradio) et échanges (mails…), transcription par traitement de texte (passage oral/écrit et écrit/oral), trace sur clé USB ou CD

Activités de radio possibles

Quizz, sketch, musique, argumentation, lecture, information, reportages/documentaires et interviews, présentation de projets (cuisine, lecture, nature…)
Activités annexes : participer à la semaine de la presse à l'école (site CLEMI)

Etude de l'organisation de la radio (matériel et métiers/rôles de chacun)

• technicien, réalisateur, animateur, chroniqueur, lecteur
• table de mixage, micro, prompteurs, signal lumineux, casques, ordinateurs de studio
• diffusion en direct/différée

Rôle de l'enseignant

• favoriser l'expression des élèves dans leur production
• choisir des thèmes, le contenu musical, les intervenants/personnes interviewées en concertation avec groupe classe
• respecter les droits intellectuels associés aux contenus de l'émission
• organiser le travail : rédaction de textes, recherches (internet ou autre)
Lors des premières séances, l'enseignant organisera la programmation, les postes et planifiera le fil conducteur en concertation avec les élèves. Les textes seront préparés et lus lors des émissions jusqu'à atteindre des productions spontanées des élèves.

ANNEXE 2 : ADAPTATIONS ET MOYENS MIS EN ŒUVRE

POUR RÉPONDRE AUX B.E.P. DES ÉLÈVES

SARRA

Besoin de prendre conscience que ses difficultés sont prises en compte par l'enseignant pour se sentir en sécurité dans les apprentissages et dans sa relation aux autres :

- Rassurer quant aux éventuelles difficultés.
- Faire prendre conscience de la possibilité de se corriger.
- Valoriser les efforts et les initiatives.

Besoin d'une connaissance accrue de la fonction des outils de la classe (visuels, sonores, de manipulation, *etc*.) pour développer l'autonomie dans la réalisation d'une tâche :

- Faire rappeler la fonction des affichages créés au cours des séances.
- Solliciter pour avoir recours à ces affichages (cartons mémo).
- Recours au lexique de la classe et au cahier de mots individuel.

Besoin d'enrichissement du stock lexical pour améliorer ses compétences à nommer et désigner de façon plus significative :

- Recours au lexique de la classe et au cahier de mots individuel.
- Passer de l'image au concept.

YANNIS

Besoin d'accompagnement dans l'observation de ses réussites pour appréhender de façon plus sereine les situations d'apprentissage :

- Énoncer explicitement/faire apparaître visuellement les réussites et les faire reformuler.

Besoin d'accepter de se tromper sans se dévaloriser pour comprendre que les apprentissages s'effectuent par essai-erreur :

- Rassurer/préparer quant aux éventuelles difficultés.
- Faire prendre conscience de la possibilité de se corriger.
- Utiliser l'erreur pour la rendre constitutive à la réussite.

Besoin de mieux comprendre son statut d'enfant et d'élève pour mieux se respecter et restaurer voire instaurer une meilleure image de soi :

- Valoriser les réussites et les faire reformuler.
- Présenter ses réussites au groupe.

Besoin de contrôle sur son activité cognitive pour inhiber les comportements inappropriés et atteindre une attention maintenue fonctionnelle :

- Adapter son placement pour canaliser son attention : face à l'adulte dans le cercle.
- Cartons de prise de parole pour écouter les pairs et prendre en compte leurs propos.

FANTA

Besoin de prendre conscience de ses réussites en explicitant ce qu'elle connaît déjà ou apprend pour développer son autonomie affective :

- Énoncer explicitement/faire apparaître visuellement les réussites et les faire reformuler.

Besoin d'apprendre à se décentrer en apprenant à échanger et dialoguer pour améliorer sa relation aux autres :

- Cartons de prise de parole pour écouter les pairs et prendre en compte leurs propos.
- Faire reformuler les paroles des pairs.

Besoin de planification structurée des activités pour identifier le but à atteindre et gérer son impulsivité cognitive :

- Afficher visuellement les phases de la séance et les barrer au fur et à mesure de leur passage.
- Ne fournir le matériel qu'au moment de son usage.
- Feedbacks réguliers.

Besoin de connaissances sur son fonctionnement cognitif pour exercer un contrôle sur son activité :

- Rappels récurrents de l'objectif à atteindre.
- Adopter une attitude modélisante (par le langage et la conduite de la tâche).

ANNEXE 3 : AFFICHAGES DES SEANCES DE MEDIATION

Affichage 1 : affichage collectif des critères de validation

Affichage 2 : affichages individuels

ANNEXE 4 : QUESTIONS INDUISANT UNE POSTURE METACOGNITIVE

<u>Séance 1 :</u> enregistrement et premières réflexions individuelles

« Comment as-tu fait ? »

« T'es-tu souvenu de tout ? »

« À quoi/qui as-tu pensé pendant que tu racontais l'histoire ? »

« As-tu utilisé des outils ? »

« C'était difficile ? Pourquoi ? »

« Penses-tu avoir fait des erreurs ? Si oui, lesquelles ? » (uniquement posées à Sarra et Yannis, par ajustement de mon étayage).

<u>Séance 2 :</u> analyse des enregistrements et hypothèses de régulation

Analyse des enregistrements :

« Avez-vous tous le même résultat ? »

« Quelles sont les erreurs ? »

« Comment penses-tu t'être trompé(e) ? À quel moment ? »

« Comment pensez-vous qu'il/elle s'est trompé(é) ? À quel moment ?»

« Comment avez-vous fait pour réussir ? »

« Avez-vous utilisé les affichages ? »

<u>Séance 3 :</u> hypothèses et tentative d'autorégulation

Hypothèses de régulation :

« Quel(s) conseil(s) peut-on donner à … pour améliorer son enregistrement ? »

« Comment pourrais-tu te corriger/améliorer ta production ? »

« Quel matériel pourrions-nous utiliser ? »

Analyse du 2ème enregistrement :

« As-tu réussi à améliorer ton enregistrement ? T'es-tu servi(e) des conseils, du matériel ? »

« C'était difficile ? »

« Penses-tu qu'il y a encore des erreurs ? Lesquelles ? Comment pourrais-tu les corriger ? »

Synthèse :

« Qu'avez-vous appris lors de ces séances ? »

« Qu'est-ce-qui a été dit plusieurs fois ? »

« Qu'est-ce-qui est le plus difficile à retenir ? »

« Qu'est-ce-qui est le plus facile à retenir ? »