



HAL
open science

Verbaliser pour apprendre, apprendre à verbaliser

Nathalie Remili

► **To cite this version:**

Nathalie Remili. Verbaliser pour apprendre, apprendre à verbaliser. Education. 2021. dumas-03656493

HAL Id: dumas-03656493

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03656493v1>

Submitted on 2 May 2022

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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS
CAPPEI
PARCOURS : RASED
SESSION 2021**

**Verbaliser pour apprendre
Apprendre à verbaliser**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : **VINCENT Emmanuelle**

NOM ET Prénom DU STAGIAIRE : **REMILI Nathalie**

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : **LOURDEAUX**

Sommaire

INTRODUCTION	1
1. ETRE UN MEDIATEUR	3
1.1. Présentation des élèves suivis / contexte.....	3
1.1.1. V. et M.	3
1.1.2. K.....	6
1.1.3. Faire du lien entre l’oral et l’écrit	7
1.2. Qu’est-ce qu’un médiateur ?	7
1.3. En quoi l’enseignant spécialisé à dominante pédagogique est-il un médiateur ?	9
1.3.1. Ce que disent les textes officiels	9
1.3.2. Les différentes postures de l’enseignant spécialisé.....	10
1.3.3. L’entretien d’explicitation	12
2. VERS UNE DEMARCHE DE MEDIATION OU COMMENT PROVOQUER CES PRISES DE CONSCIENCE DE LA PENSEE CHEZ LES ELEVES A BEP?	14
2.1. Les aides à la verbalisation	14
2.1.1. Un affichage structuré.....	14
2.1.2. Les interactions entre pairs	15
2.1.3. La mise en place de contrats individuels	17
2.2. La réflexion autour d’une entrée facilitante dans l’activité.....	19
2.2.1. Rituel de « notre humeur du jour»	19
2.2.2. Le jeu	19
2.2.3. La phase d’échauffement	21
2.3. Des outils au service de la pensée, du « langage intérieur »	22
2.3.1. Le référent sons.....	22
2.3.2. Les fiches procédures d’encodage de syllabes, de mots	24
2.3.3. Les fiches procédures d’encodage d’une phrase.....	24
CONCLUSION	25
BIBLIOGRAPHIE	26
TABLES DES DOCUMENTS	27

Introduction

Ayant exercé pendant presque 20 ans au cycle 3 (et plus particulièrement au CM1) dans une école en REP de Sains-en-Gohelle, j'y ai (comme beaucoup) rencontré de nombreux élèves en difficulté voire en très grande difficulté. J'ai eu la chance de travailler dans une école dans laquelle l'équipe était très investie. J'ai ainsi pu apprendre au fil des années, à m'interroger sur mes pratiques, à être à la recherche constante de nouvelles façons d'enseigner, à communiquer entre collègues sur ce qui avait pu fonctionner ou non avec tel élève et dans telle situation. J'ai également cherché à rencontrer le plus souvent possible les parents pour les associer au travail de leur enfant, à élaborer un partenariat basé sur une confiance et un respect mutuels.

A l'issue d'un rendez-vous de carrière en Mars 2019, mon IEN de Circonscription m'a proposé de participer aux cellules de veille d'un nouveau dispositif, le Pôle Ressource en tant qu'enseignante de l'ordinaire, et ce dès sa mise en place en septembre 2019. J'ai trouvé très intéressant de pouvoir échanger avec ses membres : des enseignants spécialisés, des psychologues de l'Education Nationale, des coordonnateurs d'ULIS, des Conseillers pédagogiques de circonscription ainsi que mon IEN sur les demandes de saisine (les demandes d'aide) des collègues; mais aussi de travailler à leurs côtés à l'élaboration d'outils nous incitant nous les collègues de l'ordinaire à mieux observer nos élèves dans nos classes pour pouvoir comprendre et ainsi tenter de répondre à leurs besoins. Ainsi, j'ai pu participer à la rédaction d'un DIB (Document d'Identification des Besoins s'inspirant de la classification des besoins de Bruno Egron) à destination des enseignants des cycles 2 et 3 et réfléchir à des adaptations à proposer en fonction des besoins identifiés.

L'année dernière, j'ai également eu la chance de découvrir, pour une courte durée, la fonction de Maître d'Accueil Temporaire. Celle-ci m'a permis de pouvoir observer mes élèves en situation de classe mais aussi de prendre du recul et de continuer à m'interroger à travers les stagiaires sur mes propres pratiques pédagogiques et sur le sens explicite que je pouvais donner ou non aux apprentissages aux élèves.

Cela a été pour moi une année d'expériences très riches et un facteur déclencheur d'« un point de non-retour », d'une prise de conscience sur mon parcours professionnel. De plus en plus frustrée de ne pas pouvoir répondre davantage (et ce malgré mes efforts et recherches) aux besoins des élèves en grande difficulté au sein de ma classe, sentant que des

obstacles (sans pouvoir les identifier clairement) freinaient en vain leurs progrès dans les apprentissages, je décidais donc de m'inscrire à la formation CAPPEI. Désireuse de devenir une personne ressource pour les collègues, de transmettre les valeurs de l'Ecole Inclusive et de l'ASH, et de les aider à mieux à identifier, répondre aux besoins de leurs élèves au sein de leur classe, j'explore ainsi cette année, les différentes possibilités de travailler avec les équipes, les partenaires et les élèves.

Comme en parle Anne- Marie DOLY¹, de nombreuses études aux USA et au Canada, dès 1977 (cf. en particulier Wong, 1985 ; Cullen, 1985, Bouffard- Bouchard, 1994) montrent l'intérêt d'apprendre la métacognition aux sujets en échec d'apprentissage pour les faire progresser en même temps dans leur capacité à résoudre des problèmes et dans leur motivation. Au cours de la formation cette année, par mes lectures également, je me suis donc spécifiquement penchée sur ce qu'était la métacognition. J'ai souvent vu ce mot en étroite corrélation avec celui de médiation.

« Pour apprendre, il faut apprendre comment faire pour apprendre, (...) il ne suffit pas de faire et de savoir mais (...) il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire ; (...) cela s'apprend avec l'aide systématique et éclairée d'un médiateur expert ».
A-M Doly²

L'élève en grande difficulté ne peut donc pas le faire seul. Il faut pouvoir le guider.

Par conséquent : assurer un rôle de médiateur pour amener ces élèves à entrer dans l'écrit, de toute évidence oui mais comment ? Quelles démarches entreprendre pour tendre vers une médiation efficace ou dite « experte » ? Quels outils peuvent être nécessaire ou facilitants ?

Aussi je m'attacherai dans un premier temps à décrire le contexte de cette réflexion et parlerai de quelques élèves suivis cette année. Puis, je chercherai à comprendre comment entrer dans une démarche de médiation auprès de ces élèves à BEP.

¹ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p. 12, 13

² DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p. 13, 14

1. Être un médiateur

1.1. Présentation des élèves suivis / contexte

C'est au RASED de Beuvry dans la circonscription de Béthune 3, que j'ai pu découvrir ma nouvelle posture d'enseignante spécialisée, ainsi que la richesse des missions diverses qui me sont confiées. Des demandes principalement d'enseignants de cycle 2, m'ont amenée à suivre mes premiers groupes de remédiation en CE1 notamment pour les aider à entrer dans l'écrit. Ce qui m'a frappé lors des premiers bilans individuels scolaires, c'est que des élèves pour qui une demande de saisine a été rédigée, pouvaient penser qu'ils ne pouvaient pas apprendre, qu'ils n'en étaient pas capables ou que fatalement, cela ne dépendait pas d'eux. Il ne suffira donc pas de répéter ce que l'enseignant (déjà médiateur) a déjà fait dans sa classe ni de mettre l'accent sur une ou plusieurs notions mais bien de comprendre comment fonctionnent ces élèves, comprendre leurs représentations pour les aider à apprendre à apprendre, apprendre à comprendre.

Sur ce secteur, qui n'est pas situé en REP, j'ai suivi au cours de cette année des élèves de CE1 venant de deux écoles très proches géographiquement. Parmi eux, deux élèves de l'école Albert CAMUS, V. et M. (appartenant au même groupe de suivi) étaient non-lecteurs au début du suivi en Octobre ; K., de l'école George SAND, quant à elle, avait une fluence de 6 mots à la minute et faisait de nombreuses confusions de sons.

1.1.1. V. et M.

Le Pôle Ressource a été interpellé lors de la première cellule de veille (le 04/10/20), en fin de première période, par l'enseignante qui a fait la demande de saisine pour deux de ses élèves.

MOTIF DE LA DEMANDE (joindre le PPRE et le DIB)
- Difficultés massives en lecture,
- Décodage laborieux uniquement sur les sons simples
- Langage peu compréhensible.
- Aucun encodage.

Document 1 : extrait de la demande de saisine de V. Octobre 2020

MOTIF DE LA DEMANDE (joindre le PPRE et le DIB)
- Difficultés massives en écriture.
- Beaucoup de confusions.

Document 2 : extrait de la demande de saisine de M. Octobre 2020

Un PPRE passerelle de l'enseignant de CP relatait également ces mêmes difficultés.

● V. est suivi par une orthophoniste depuis Janvier 2020 pour une rééducation du langage oral (difficultés d'élocution signalées depuis la Maternelle). Lors du premier contact à l'occasion du bilan individuel (faisant suite à une observation en classe), V. s'était montré très évitant, dans le refus, répondant à toute sollicitation par « Je sais pas. » et demandant sans cesse si c'était terminé, si c'était l'heure de la récréation. Lors de la seconde séance pour terminer le bilan, il avait dans un premier temps refusé de venir avec moi, puis m'avait demandé à quoi on allait jouer. Il s'exprimait peu, parlait tout bas et difficilement. Il semblait fatigué.

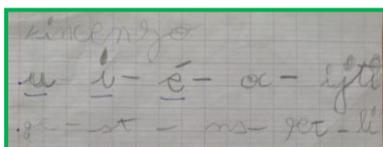
→ **BAT ELEM A : décodage** niveau début Novembre CP
→ **BAT ELEM R : dictée (syllabes, mots, phrases)** niveau mi- Octobre CP
→ **MEDIAL CE1 (phase individuelle) et quelques item CP**
→ **Evaluations nationales CE1 :**
Ecrire des syllabes simples et complexes 0 %
Ecrire des mots 0 %
Comprendre des mots lus par l'enseignante : 73 .33 %
Comprendre des phrases lues par l'enseignante : 73 .33 %
Lire à voix haute des mots : 11.67 %
Lire à voix haute un texte : 2.94 %
Comprendre des phrases lues seul(e) : 40 %
Comprendre un texte lu seul(e) : 12.50 %

Document 3 : extrait du PAS de V. (Evaluations de l'enseignante spécialisée Octobre 2020 et nationales)

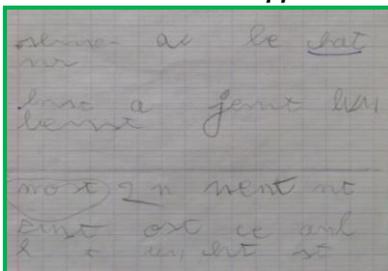
Lors de la phase de dictée, il semblait être à l'aise, écrire de manière fluide presque trop. De nombreuses lettres ne correspondaient pourtant pas aux sons entendus. Il écrivait plus spécifiquement des consonnes. Lors de l'entretien d'explicitation, son enseignante m'a fait part de son ressenti me disant que lorsqu'il copiait, il s'attachait à la forme de la lettre, au dessin plus qu'à la lettre pouvant produire un son ; que cela n'avait pas de sens pour lui. De plus, il n'avait pas de projet de lecteur et ne connaissait pas de fonctions de l'écrit. Il semblait également fataliste.

- Enseignante spécialisée : Sais-tu lire ?
- V. : un peu
- Enseignante spécialisée : Aimerais-tu apprendre à mieux lire ?
- V. : non
- Enseignante spécialisée : pourquoi ?
- V. : Je sais pas lire ...

Document 4 : extrait d'un entretien d'explicitation avec V. sur l'apprentissage de la lecture



u- i- é- co- ti-
ga- sou- mon- pin- dul



Sabine a vu avec le chat noir.
Elle a joué avec lui.

Au mois de mai, nous partirons
au cirque dans le car du centre
aéré.

Document 5 : extrait du bilan scolaire individuel de V. (dictée Batelem R) Octobre 2020

Ses points d'appuis : Lorsqu'il est encouragé, soutenu, V. ose entrer dans la tâche et persévère même. Plutôt calme, il entretient de bonnes relations avec les adultes et les pairs, semble respectueux des règles lorsqu'elles sont établies. Il est sensible aux affichages, semble avoir une attention plutôt visuelle, a une bonne mémoire de travail et une bonne mémoire à long terme. Il est également ouvert à l'utilisation d'outils proposés, aime le jeu. Au début d'année, il connaissait quelques phonèmes simples et avait une bonne compréhension orale.

Ses difficultés : il s'exprimait de manière peu compréhensive du fait de ses difficultés phonatoires (pour lesquelles il est suivi chez une orthophoniste), ne participait pas à l'oral. Il a tendance à copier sur ses pairs, ne se fait pas confiance. Son attention maintenue est faible notamment lors des phases orales collectives. Il ne se relit pas, fait des confusions de sons, des inversions. En octobre, il ne fusionnait pas, segmentait difficilement un mot en syllabes à l'oral et ne savait lire globalement que 4 mots sur 47 (fréquents, réguliers).

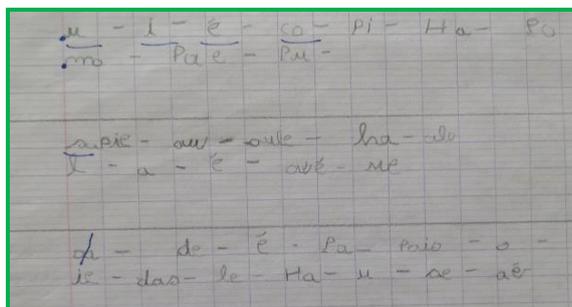
● **M.** est également suivi par une orthophoniste pour le langage oral depuis la GS (Avril 2019).

Ses points d'appuis : c'est une élève qui aime venir à l'école. Elle a une bonne relation avec les adultes et les pairs, s'exprime volontiers. Elle a conscience de certaines difficultés en lecture et en écriture mais cherche à faire de son mieux, se montre persévérante. Elle connaît quelques phonèmes simples. La compréhension orale est bonne.

Ses difficultés : C'est une élève très discrète, qui manque de confiance en elle et en ses capacités. L'élocution est difficile, les confusions de sons (plutôt auditives) sont nombreuses et ce dès les sons simples. Elle ne maîtrise d'ailleurs aucun son complexe. Elle a tendance à inverser des lettres, en oublier. Sa mémoire de travail me semble fragile. Au début du suivi, elle n'encodait que les voyelles entendues dans les syllabes d'un mot.

→ **BAT ELEM A : décodage/ aisance**
→ **BAT ELEM R : dictée (syllabes, mots, phrases)** niveau Fin Janvier CP
→ **MEDIAL CE1 (phase individuelle) et quelques item CP** niveau Septembre CP
→ **Evaluations nationales CE1**
Ecrire des syllabes simples et complexes 0 %
Ecrire des mots 0 %
Comprendre des mots lus par l'enseignante : 66.67 %
Comprendre des phrases lues par l'enseignante : 80 %
Lire à voix haute des mots : 16.67 %
Lire à voix haute un texte : 3.92 %
Comprendre des phrases lues seul(e) : 30 %
Comprendre un texte lu seul(e) : 25 %

Document 6 : extrait du PAS de M. (Evaluations de l'enseignante spécialisée Octobre 2020 et nationales)



Document 7 : extrait du bilan scolaire individuel de M. Octobre 2020 (dictée Batelem R)

1.1.2. K.

K. est une élève de CE1 de l'école George SAND. L'enseignante a fait une demande de saisine en Octobre. Elle a commencé les séances d'orthophonie cette année (première séance le 23/11/2020) sur les conseils de son enseignante.

MOTIF DE LA DEMANDE (joindre le PPRE et le DIB)
 Le test de lecture Fluence est très faible (6 mots par minute)
 La lecture des mots outils et des mots fréquents n'est pas acquise.
 Une majorité des sons n'est pas acquis. (Un bilan ortho est demandé)
 En encodage, K fait beaucoup de confusions de sons, et a des difficultés à utiliser les référents de classe.

Document 8 : extrait de la demande de Saisine de K.

→ **BAT ELEM A : décodage/ aisance** niveau Mi-Février CP
 → **BAT ELEM R : dictée (syllabes, mots, phrases)** niveau fin décembre CP
 → **MEDIAL CE1 (phase individuelle) et quelques item CP**
 → **Evaluations nationales CE1**
 Ecrire des syllabes simples et complexes 16.67 %
 Ecrire des mots 50 %
 Comprendre des mots lus par l'enseignante : **93.33 %**
 Comprendre des phrases lues par l'enseignante : **93.33 %**
 Lire à voix haute des mots : 20 %
 Lire à voix haute un texte : 3.92 %
 Comprendre des phrases lues seul(e) : 10 %
 Comprendre un texte lu seul(e) : 12.50 %

Document 9 : extrait du PAS de K. (Evaluations de l'enseignante spécialisée Octobre 2020 et nationales)

- Enseignante spécialisée : Qui connais-tu comme bon lecteur ?
- K. : *****
- Enseignante spécialisée : Comment a-t-il fait pour bien savoir lire ?
- K. : je sais pas. Il est peut-être né comme ça.

Document 10 : extrait d'un entretien sur les représentations de la lecture de K.

Ses points d'appuis : K. est une élève consciencieuse, attentive, volontaire, qui aime venir à l'école. Elle sait qu'elle est en difficulté dans le domaine de l'écrit mais elle semble avoir un bon rapport à l'erreur. Elle cherche d'ailleurs à comprendre. Elle aime rendre service d'après sa mère.

Ses difficultés : elle manque de confiance en elle, a même tendance à se dévaloriser avant même d'avoir commencé la tâche. Elle se dit même particulièrement anxieuse lors des dictées en classe. C'est une élève à la mémoire (auditive) déficitaire selon l'orthophoniste. Elle fait de nombreuses confusions de sons, a des difficultés à utiliser les référents selon son enseignante. La segmentation de mots en syllabes et de phrases en mots est à consolider. Elle oublie souvent des lettres dans l'encodage des mots.

1.1.3. Faire du lien entre l'oral et l'écrit

Des élèves donc arrivés au CE1 avec des difficultés importantes (notamment pour deux d'entre eux) en décodage, en encodage, présentant également des difficultés d'élocution pour M. et V.. Ces élèves ne faisaient pas le lien entre le langage oral et la langue écrite. Comment alors m'y prendre pour les aider à entrer dans l'écrit ?

Selon J. FIJALKOW³ il est important de faire le lien entre langue orale et langue écrite pour apprendre à lire et à écrire. Il conseille d'ailleurs d'utiliser la langue orale comme un point d'appui pour étudier la langue écrite. Il ajoute de plus, qu'« entrer dans l'écrit par la lecture ne permet pas aux enfants de comprendre que la langue écrite représente la langue parlée ». Mireille BRIGAUDIOT⁴, lors d'une conférence en 2005 au sujet des élèves de CE1 non lecteurs a dit : « [Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur.](#) ». Enfin pour Ouzoulias⁵, « [il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment. \[...\] Pour des enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite.](#) »

Il allait donc falloir que je crée ce lien entre oral et écrit. J'envisageais donc de privilégier le travail d'encodage dans les séances de regroupement. En écrivant, les élèves seraient amenés à se confronter aux relations entre phonèmes et graphèmes ; ce qui les aiderait ainsi à être plus efficace en décodage.

1.2. Qu'est-ce qu'un médiateur ?

Ce mot peut prendre différents sens. A-M. Doly⁶ évoque une origine latine :

³ J. FIJALKOW, Entrer dans l'écrit, MAGNARD, 1994, p.56

⁴ M. BRIGAUDIOT, conférence du 23/11/2005 première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves du cycle 2

⁵ A.OUZOULIAS, les cahiers pédagogiques, novembre 2014, p.25

⁶ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p.36

« *médio*: s’interposer, de *médiatio*, qui désigne l’action de servir d’intermédiaire entre deux pôles d’abord indépendants.

Le médiateur serait donc une personne qui servirait d’intermédiaire, de lien. Cela ne se joue donc pas qu’entre l’élève et le savoir mais également entre « celui qui apprend (l’élève) et celui qui l’assiste dans l’apprentissage (le professeur) ». Ce serait un « expert » dont l’objectif serait de permettre à l’élève « de comprendre et d’apprendre (...) en même temps que d’apprendre comment comprendre et comment apprendre ».

Elle⁷ précise que « chez Hegel, ce terme est souvent associé à celui de *dialectique* qui désigne une évolution, un mouvement initial où le sujet est dépendant et aliéné, à un moment où il devient une conscience de soi libre, mouvement dans lequel chaque moment dépend du précédent et dont la dynamique est produite par un conflit, une contradiction et une prise de conscience ». Cela semble sous-entendre que la posture interactive du médiateur doit pouvoir évoluer pour permettre à l’élève de devenir ou redevenir acteur de ses apprentissages, tendre vers l’autonomie ; celle-ci allant de la guidance à une posture de retrait et d’observation des élèves, de leurs procédures.

Au cours de mes lectures, j’ai souvent croisé deux termes, proches et à en croire M. PERRAUDEAU⁸, souvent confondus mais en étroite corrélation : médiateur et tuteur. Il en dresse d’ailleurs un tableau qui synthétise les caractéristiques de ces deux modes d’interaction :

Les points communs	Les distinctions	
	La tutelle	La médiation
<i>Mode d’interaction</i> destiné à susciter l’intérêt et les échanges chez les élèves. <i>Avant la tâche</i> , préparation de la situation de recherche et suppression des obstacles qui s’avèrent inutiles. <i>Après la tâche</i> , reprise par l’enseignant de ce qu’ont dit les élèves : phase d’institutionnalisation.	<i>Présence collaborative</i> marquée par la présence du tuteur lors de la réalisation de la tâche. Le tuteur intervient à propos de la tâche, donne des informations, répond aux questions pendant que les élèves réalisent l’activité.	<i>Position de distance</i> du médiateur qui observe les élèves travailler. Il reste garant du déroulement. Le médiateur peut encourager mais il n’intervient pas à propos de la tâche engagée. Il reprend la parole (liée à l’activité) seulement lorsque les élèves ont terminé.

Document 11 : tutelle et médiation : points communs et différences

⁷ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l’école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p. 38

⁸ PERRAUDEAU M., « Les stratégies d’apprentissage, comment accompagner les élèves dans l’appropriation des savoirs » A. COLIN, 2011, p.206

1.3. En quoi l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique est-il un médiateur ?

1.3.1. Ce que disent les textes officiels

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (...) accompagne les élèves en grande difficulté **vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite** et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un **transfert** de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.

Document 12 : Extrait de la circulaire n°2014-107 du 18-8-2014

Dans cette circulaire, on parle bien d'un accompagnement vers une prise de conscience de son propre fonctionnement cognitif. C'est justement ce que précise Armelle Balas- Chanel⁹ : « la prise de conscience de l'existence même des activités mentales, difficilement observables mais essentielles dans l'acte d'apprentissage : par exemple la découverte de son propre dialogue intérieur ou de ses représentations visuelles plus ou moins nettes et précises. Ce n'est qu'après cette première étape que le sujet peut commencer à observer sa manière d'apprendre (« Comment je fais ? »). Il peut alors expliciter les connaissances métacognitives jusqu'alors implicites sur lesquelles sa manière d'apprendre se fonde (« Qu'est- ce que je sais qui fait que j'apprends ainsi ? »). En explicitant ses connaissances métacognitives, il peut nuancer, les faire évoluer, les modifier, voire en mesurer le caractère rationnel (« Est -ce vrai que les maths ne sont « pas pour moi ? » »)

Pour expliciter sa manière d'apprendre, l'élève va alors avoir besoin d'être guidé par l'enseignant spécialisé. Ainsi, elle¹⁰ précise que « les techniques d'explicitation utilisées par le maître E vont permettre, d'une part, à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies et d'autre part, à l'enseignant de s'informer de la pratique apprenante de l'élève et de comprendre ainsi ses difficultés singulières. Il pourra d'autant mieux répondre ensuite aux besoins de l'élève, d'un point de vue pédagogique. » Armelle Balas-Chanel (p. 140).

Ce que l'on retrouve d'ailleurs dans les missions de l'enseignant spécialisé :

⁹ A. BALAS- CHANEL, apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, FNAME, RETZ, 2016, p.136

¹⁰ A. Balas- Chanel, apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, FNAME, RETZ, 2016, p. 140

L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire : (...)

- en se dotant et utilisant des **méthodes et outils d'évaluation adaptés** ;
- en définissant des **stratégies d'apprentissages personnalisés et explicites** ;

Document 13 : Extrait Annexe 1 du BO n°7 du 16-02-2017 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé

• Si V. ne participe pas à l'oral au sein de la classe de référence, ce peut être de peur de ne pas être compris, d'être moqué, de se tromper. Il me semble qu'il peut avoir **besoin d'un cadre rassurant et motivant pour entrer dans l'écrit, se tromper, persévérer**. S'il n'entre pas dans la tâche seul, ce peut être par protection de son estime de soi, qu'il ne sait pas ce qu'il faut faire ou comment faire, qu'il ne fait pas le lien entre l'oral et l'écrit. Il pourrait avoir **besoin de développer des connaissances et des stratégies métacognitives pour encoder de manière efficace et autonome**. Enfin, son manque d'attention soutenue est-il en lien avec son estimation de la difficulté de la tâche, en perçoit-il le sens, est-il trop fatigué ? Il pourrait avoir **besoin d'un étayage visuel pour mobiliser son attention**.

• Si M. s'exprime plutôt facilement en relation duelle, elle me semble avoir **besoin d'un cadre rassurant pour prendre la parole plus souvent, prendre confiance en elle et ainsi expliciter ses stratégies, se questionner**. Les confusions de sons ont-elles un lien avec ses difficultés d'élocution, entend-t-elle bien, fait-elle un lien entre l'oral et l'écrit ? Elle pourrait avoir **besoin d'un étayage pour développer les relations graphophonologiques et ainsi produire et lire plus efficacement**. Enfin, elle n'encode pas les mots en entier, la segmentation en syllabes d'un mot (orale et écrite) est à renforcer, elle a tendance à se précipiter. Elle pourrait avoir **besoin de développer des stratégies et outils pour planifier, réguler**.

• K. aurait plutôt **besoin de vivre des situations de réussite dans le domaine de l'écrit pour améliorer son sentiment de compétence, d'un cadre rassurant pour oser produire, ainsi que de développer des stratégies et procédures efficaces**.

1.3.2. Les différentes postures de l'enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé ne peut pas toujours avoir la même posture quel que soit son objectif ou sa démarche. Il doit pouvoir en changer selon l'élève, les besoins identifiés, la tâche proposée ou encore l'avancée des séances. Mieux, il doit la faire évoluer. C'est d'ailleurs de

cette évolution dont A-M Doly¹¹ parle comme un « processus d'intériorisation » qui comporterait 4 étapes:

- 1^{ère} étape : les connaissances et compétences nécessaires à la gestion de la tâche sont chez l'expert : « les constituants métacognitifs du monitoring sont d'abord dans la tête du partenaire d'interaction, en position d'expert », (Beaudichon), d'où la nécessité dont nous parlions avec Bruner, que la relation d'apprentissage soit asymétrique.
- 2^{ème} étape : Ces mêmes compétences passent dans l'interaction, dans l'« espace mental » (Vigotski, 1986) créé par la communication entre l'expert et le novice, c'est-à-dire encore dans le langage qui véhicule ces compétences sous forme d'encouragements, de consignes, de reformulation, d'invitation à s'évaluer, ...
- 3^{ème} étape : Elles sont de plus en plus utilisées par le novice de sa propre initiative sous le regard bienveillant et prêt à intervenir de l'expert.
- 4^{ème} étape : Le novice gère seul son activité en l'absence de l'expert, il est devenu autorégulé.

Il n'est pas évident de changer de posture. Je me suis rendu compte que j'étais souvent trop dans le contrôle, à vouloir tout gérer, trop parler, trop étayer pour pouvoir répondre à un besoin d'outil éventuel ; les noyant parfois d'informations ou d'outils ; entendant les élèves mais ne les écoutant pas toujours suffisamment.

Or, selon M. PERRAUDEAU¹², « réussir une tâche est une chose, cependant un élève peut réussir un travail sans avoir totalement compris ce qui était en jeu, en termes de savoir comme en termes de procédés utilisés. La compréhension nécessite une lucidité, une conscience de l'activité engagée. La prise de conscience, souvent facilitée par la mise en mots des procédures, permet à l'élève de se doter d'outils de réflexion pour être en capacité de réutiliser ou d'adapter une procédure valide ». Aussi, il me faut savoir faire un pas de côté, pour les laisser s'approprier les procédures, leur donner davantage la parole, les laisser davantage faire afin qu'ils prennent conscience de leur cheminement et puissent les réutiliser seuls, dans leur classe de référence. En effet, puisque la finalité de l'accompagnement de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique est de « rendre l'élève médiateur de lui-même »¹³ ; il faudra, en plus d'avoir une réflexion sur mes démarches et postures, ne pas perdre de vue le transfert des savoirs et savoir-faire vers la classe. Il me faudra bien évidemment tenir compte de la qualité des supports proposés et des référents de travail mais

¹¹ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS, ESF, 1996, p.43

¹² PERRAUDEAU M., « Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs » A. COLIN, 2011, p. 68

¹³ DEPUTIER F., PERRAUDEAU M., in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42, p99-111

aussi et surtout, m'assurer qu'ils soient transférables. Tout cela ne peut bien sûr pas se faire sans la mise en place d'une coopération étroite avec l'enseignant de la classe.

1.3.3. L'entretien d'explicitation

Armelle Balas- Chanel¹⁴ relate que « Pierre Vermersch repère trois buts aux entretiens d'explicitation en général : aider l'intervieweur à s'informer (analyse d'erreurs, expertise, recherche), aider l'interviewé à s'auto-informer (retour réflexif sur la démarche suivie pour une tâche, qui permet de construire l'expérience de l'apprenant), lui apprendre à s'auto-informer (moyen d'apprendre à apprendre dans la mesure où il apprend à décrire sa manière de faire et ainsi à en prendre conscience). Le maître E, en utilisant les techniques d'explicitation lors de l'analyse de la pratique apprenante, peut espérer atteindre ces trois objectifs. »

Le langage constitue en effet un outil pour l'enseignant puisqu'il permet, grâce à la verbalisation de l'élève, de valider ou non les hypothèses quant aux besoins identifiés, d'ajuster, de proposer des situations proches de leur vécu, de leurs centres d'intérêts ; de travailler à l'élaboration d'outils, de référents les plus adaptés et personnalisés possibles. Il constitue également une aide à la régulation, permet d'accompagner l'élève dans la modification ou le changement de procédure lorsque celle-ci n'est pas adaptée.

Pour M., qui a eu un petit frère en début d'année scolaire, beaucoup de choses de la vie quotidienne tourne autour de bébé. Elle en parle d'ailleurs beaucoup. Dans son référent sons, pour aider à la discrimination auditive du phonème (b), sous le geste Borel- Maissonny, est écrit le mot « bébé ». Il sert de mot référent au son de la lettre b.



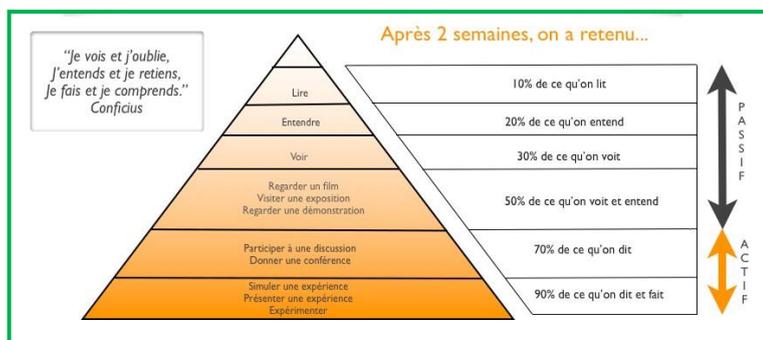
Document 14 : exemple de référent sons M.

Pour les élèves, le langage est également primordial dans la prise de conscience de leur pensée, de leur fonctionnement cognitif. Dès le programme d'enseignement de l'école

¹⁴ A. BALAS- CHANEL, apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, FNAME, RETZ, 2016, p. 141

maternelle d'ailleurs, on retrouve en premier lieu parmi les cinq grands domaines :
« mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », puis les verbes **« agir, s'exprimer, comprendre »** mais aussi **« construire les premiers outils pour structurer sa pensée »**.

Ce que démontre également Edgar Dale dans son cône d'apprentissage :



Document 15 : le cône d'apprentissage d'Edgar Dale

Il me faut donc rendre acteurs les élèves suivis en les amenant à être les plus actifs possible, qu'ils fassent, qu'ils explicitent et non qu'ils ne fassent qu'écouter.

Pour Bruner, le langage est non seulement un outil mais aussi une condition de la médiation, ce que nous indique A- M Doly¹⁵. Pour autant, cette tâche s'avère compliquée.

J'ai l'exemple d'une petite fille de CP, L., vue en bilan individuel en Mathématiques. Lorsque je lui demandais comment elle avait fait, elle me répondait presque à chaque fois : « J'l'ai fait dans ma tête. ». Quant à V., très souvent, il hausse les épaules, ne sait pas expliciter, reste silencieux ou me dit « Je sais pas » avec un regard fuyant. Faire verbaliser, mettre des mots sur ses propres procédures n'est donc pas chose aisée. Cela ne peut donc qu'être progressif et surtout guidé.

¹⁵ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p. 44

2. Vers une démarche de médiation efficace ou comment provoquer ces prises de conscience de la pensée chez les élèves à BEP?

Pour amener les élèves à verbaliser pour apprendre, il a d'abord fallu apprendre à verbaliser, apprendre à mettre des mots sur ce qui n'était habituellement pas dit, peut-être ignoré ou mal utilisé ; donc apprendre à expliciter l'implicite voire l'inconscient. Pour cela j'ai cherché à mettre en œuvre, tout au long de cette année, plusieurs actions, élaboré divers outils.

2.1. Les aides à la verbalisation

2.1.1. Un affichage structuré

J'ai, dans un premier temps, réfléchi à la mise en place d'affichages qui pourraient aider à cette verbalisation de manière organisée, ritualisée. Un affichage du déroulé de la séance disposé de manière linéaire, avec une flèche que l'on déplace, a pu aider les élèves à se repérer durant la séance. Cela a permis de poser un cadre rassurant mais également de répondre à V. qui avait besoin de se situer dans le déroulé de la séance. On peut y trouver par exemple : « Je me souviens de la séance d'avant », « Notre bilan »



Document 16: affichage déroulé de séance

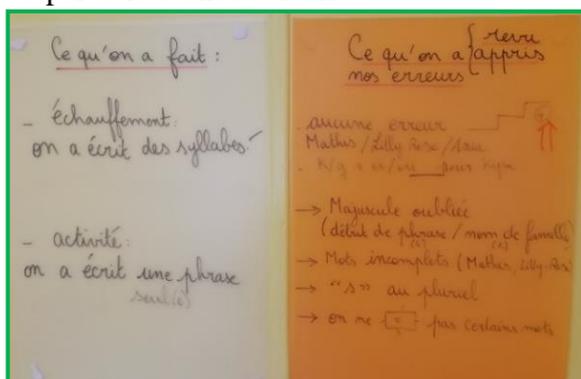
Puis, un bilan intermédiaire entre chaque activité est devenu nécessaire pour conserver l'attention des élèves (notamment pour V. qui a des difficultés à maintenir son attention et à verbaliser en fin de séance), mais aussi pour ne pas avoir à garder en mémoire des éléments importants concernant la réalisation de la tâche que l'on venait de faire (particulièrement pour M. qui éprouve des difficultés à se remémorer ce qui a été fait). Cette façon de procéder leur semblait plus concrète. D'ailleurs, pour M. PERRAUDEAU¹⁶,

« l'un des marqueurs de la conscience est la verbalisation que le sujet peut produire après

¹⁶PERRAUDEAU M., « Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs » A. COLIN, 2011, p. 77

l'exécution de la tâche. De la maternelle au lycée, la verbalisation de l'activité (..) est l'une des seules façons pour le sujet de faciliter la conscience de la tâche qu'il a mené ».

Il est aussi apparu nécessaire de conserver une trace écrite de ce que l'on pouvait expliciter lors de ces bilans (intermédiaires ou de fin de séance). J'ai donc mis en place un affichage en deux colonnes dans un premier temps qui servait de bilan de fin de séance mais aussi de point de départ à la séance suivante.



Document 17: affichage du bilan de séance

Toute la difficulté pour moi a été au long de cette année, de conserver une trace de ce qui a été fait lors de la séance, de manière claire, suffisamment explicite pour les élèves. Je me suis rendu compte que si faire verbaliser les élèves sur comment ils font n'était pas évident, rendre explicite des procédures qui pour nous adultes sont implicites ne l'était pas non plus.

Au fur et à mesure des séances, une troisième colonne s'est imposée : Comment faire ? Cette colonne permettait d'introduire les outils, fiches procédure et autres, comme réponses possibles aux obstacles rencontrés et conduisait à une réflexion sur ce qui avait été essayé et jugé efficace ou non. Mon affichage a évolué en même temps que les besoins se sont faits sentir. J'ai constaté que l'attention était difficile à maintenir jusqu'à cette phase de bilan. Peut-être n'ai-je pas encore trouvé la bonne manière de les y impliquer, trop dans la guidance ou le contrôle ?

L'apprentissage de cette mise en mots de ses propres stratégies, de son propre cheminement de pensée a aussi été facilité par la confrontation avec les pairs au sein d'un petit groupe en regroupement d'adaptation.

2.1.2. Les interactions entre pairs

Le conflit socio- cognitif joue également un rôle de tuteur, de prise de conscience : en effet l'élève est amené à prendre conscience non seulement de son propre fonctionnement mais

aussi de celui de ses pairs. Doise et Mugny parlent de « médiation régulatrice centrée sur le conflit socio- cognitif ». Comprendre qu'il n'y a pas qu'une procédure ou stratégie mais que toutes n'ont pas la même efficacité. C'est d'ailleurs à l'occasion d'une activité d'encodage d'une phrase à partir d'une vignette (extraite d'un album étudié en classe de référence) par exemple, que K. et ses camarades ont pu le constater. Dans la phrase « Monsieur Lapin prépare une galette. », le mot *monsieur* a été écrit de différentes manières : « monsieur » par M. qui a su expliquer qu'elle avait croisé ce mot plusieurs fois dans le texte vu en classe et que son cerveau l'avait « photographié ». K. et A. quant à elles ne savaient pas l'écrire et l'ont donc découpé de manière syllabique : « mesieu », « messieu ». Les échanges ont été très riches. On a pu constater que le découpage du mot en syllabes ne fonctionnait pas à tous les coups et que certains mots devaient être mémorisés.

Des petites vignettes ont d'ailleurs été introduites pour faciliter la verbalisation, évoquer une stratégie à mettre en place ou à laquelle on pourrait penser.

	Mot que je connais, que je sais écrire car mon cerveau en a fait une photo
	Mot que j'ai déjà vu en classe, que je peux aller rechercher dans mon cahier, sur une affiche
	Mot que je ne sais pas écrire, que je vais découper en syllabes

Document 18 : exemples de vignettes aide à l'utilisation de stratégies

Pour M. PERRAUDEAU¹⁷, « guider l'élève dans ses apprentissages, c'est lui permettre de s'équiper du panel le plus diversifié possible de procédures et lui offrir l'habitude de les discuter, soit entre pairs soit avec le professeur. »

Alain Moal¹⁸ pense qu'il faut « permettre à l'enfant de dépasser ses compétences actuelles grâce à une action conjointe avec le médiateur ou avec d'autres enfants », passer du social (la médiation) vers l'individuel (le développement actuel). »

En effet, dans le groupe d'élèves dont fait partie K., je leur disais très régulièrement de relire la phrase produite pour voir s'il ne manquait pas de syllabes, si les sons étaient corrects, et j'insistais particulièrement sur la lisibilité des lettres, des mots de la phrase. Lors d'une

¹⁷ PERRAUDEAU M., « Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs » A. COLIN, 2011, p.214

¹⁸ MOAL A. n°134 p.13 à 21 revue « le groupe familial »

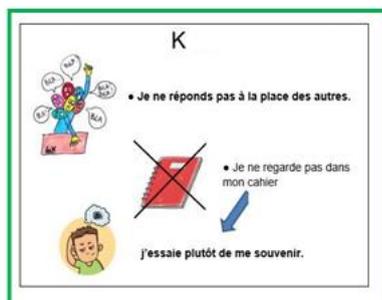
séance de production au cours de laquelle les élèves avaient écrit une phrase par deux, j'ai demandé à chacun des deux binômes d'aller lire la phrase de l'autre groupe. Si quelque chose leur posait problème ou question, ils plaçaient alors une étiquette jaune sous l'étiquette blanche du mot pour lequel il y avait désaccord et proposait une écriture. De retour à leur table, les élèves se sont interrogés sur la raison d'une étiquette jaune lorsque l'écriture proposée était la même. Lorsque la réponse des camarades était qu'ils n'arrivaient pas à lire le mot parce que les lettres n'étaient pas clairement identifiées, j'ai senti comme un déclic chez certains, une prise de conscience. J'avais beau leur dire qu'il fallait bien former ses lettres toutes ces séances, le fait que les pairs ne puissent pas lire et donc comprendre le ou les mots, devenait tout à coup gênant et point de vigilance.

Nous avons donc intégré cette vigilance dans notre grille de relecture et lorsque l'on parle d'une écriture lisible, les élèves savent désormais expliquer de quoi il s'agit.

Ces prises de parole aussi intéressantes soient-elles, ne pouvaient évidemment pas se faire sans cadre d'autant que des besoins avaient été repérés pour certains.

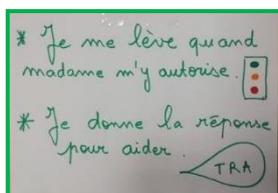
2.1.3. La mise en place de contrats individuels

Afin de permettre à chacun de s'exprimer, il est apparu important de mettre en place de petits contrats rappelant à chacun ses points de vigilance respectifs quant aux prises de parole. Par exemple, K. monopolisait la parole, ne laissant pas les autres élèves du groupe s'exprimer, répondant souvent à leur place. Elle manquait également de confiance en elle et allait très vite dans ses cahiers chercher les informations avant même que la phrase ait pu être encodée par ses camarades de manière individuelle, donnant ainsi les réponses à voix haute. A l'inverse, dans ce même groupe, Mathis ne prenait jamais la parole et je sentais que lors des phases orales, il était passif, laissait faire les pairs et que je perdais son attention.



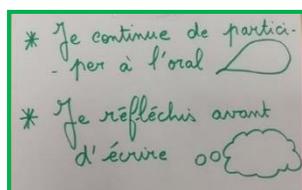
Document 19: extrait du premier contrat de K.

V., dans l'autre groupe suivi, se déplaçait carrément pour aller donner les lettres de la syllabe à encoder à M., qui me regardait en ne sachant pas quoi faire de cette information.



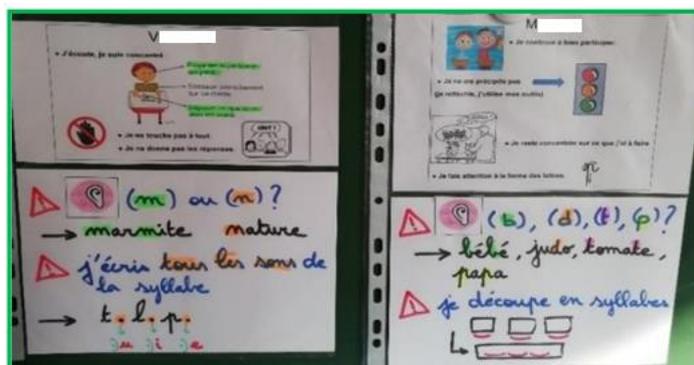
Document 20 : premier contrat de V.

Enfin M., au contraire, avait beaucoup de mal à s'exprimer, n'arrivait pas à prendre la parole et restait souvent interdite lorsque je lui demandais de lire la syllabe ou le mot encodé de son camarade, d'expliciter de vive voix ce qui pouvait manquer ou être différent de sa production à elle.

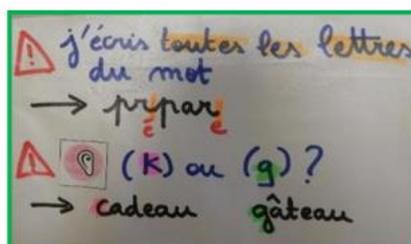


Document 21 : premier contrat de M.

Comme tout contrat, ceux-ci ont évolué. Les vigilances ne sont bien évidemment pas restées centrées sur le comportement et les règles de vie au sein du groupe.



Document 22 : contrat 2 de V. et de M.



Document 23 : contrat 2 de K. (janvier 2021)

Pendant, même en mettant en place de l'affichage pour aider à la verbalisation, en organisant des moments de conflit socio-cognitifs entre pairs, j'ai été rapidement amenée à me questionner sur ce qui faciliterait, sur un plan plutôt d'ordre affectif, l'entrée dans la tâche proposée sans trop de résistance.

2.2. La réflexion autour d'une entrée facilitante dans l'activité

2.2.1. Rituel de « notre humeur du jour »

Dans les groupes suivis cette année, je commençais les séances par un rituel que les élèves affectionnaient particulièrement et qui servait de repère au déroulement des séances « Notre humeur du jour ». Cela a permis, en tous cas au début, la prise de contact avec les élèves qui ne me connaissaient pas, d'installer un cadre rassurant car proche de leur vécu et de leurs préoccupations. Chaque élève à tour de rôle (pas toujours le même, en fonction des besoins et envies de chacun), venait au tableau montrer son humeur du jour parmi un choix d'Emojis et l'explicitait s'il le souhaitait.



Document 24 : affiche Rituel des humeurs

Au bout de deux périodes environ, nous avons laissé ce rituel derrière nous. En effet, il commençait à prendre du temps sur les séances déjà tellement courtes et ne semblait plus être pertinent à mon sens. Par contre, j'ai gardé un moment privilégié entre la salle de classe et la salle de regroupement, pour échanger avec certains élèves notamment, qui en éprouvent encore le besoin. C'est le cas par exemple de M..

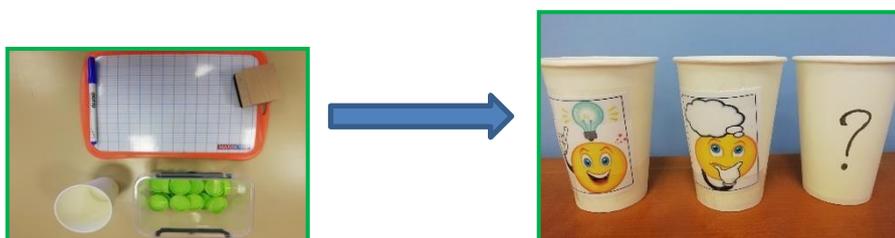
2.2.2. Le jeu

Avec l'entrée de V. dans le groupe, ce choix s'est vite imposé à moi comme support d'aide à l'entrée dans l'activité. Le jeu, un puissance 4 au départ, a été je pense un bon médiateur de l'apprentissage. C'est un outil de remédiation intéressant qui contribue à la mise en place et à l'expression d'une pensée logique. Ce détour d'environ 10 minutes en rituel a contribué à développer des diverses compétences (réfléchir, modifier ses stratégies, ses prises de décision, développer des attitudes métacognitives) visées dans le PAS. Sachant que la réussite d'une tâche scolaire ne dépend pas seulement des capacités personnelles mais aussi du contexte social dans lequel est placé l'élève, le jeu peut favoriser un climat de

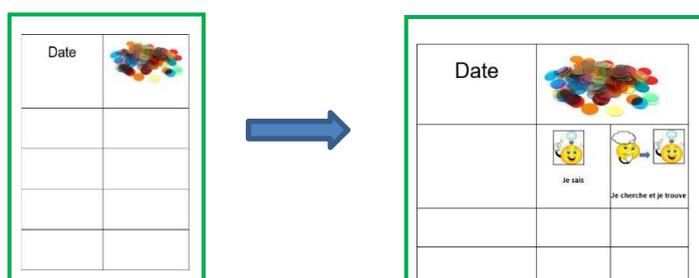
confiance et constituer un moyen efficace de dédramatiser l'erreur. Surtout, il a permis de susciter l'intérêt de V. pour la tâche proposée qui pourtant au départ refusait de s'investir dans tout ce qui relevait de l'écrit.

De parties de jeu pures, nous sommes arrivés à introduire progressivement des objectifs didactiques à savoir une lecture et un encodage de syllabes simples pour pouvoir placer un jeton. Je sentais que V. était motivé par le fait de gagner mais avait tendance à vouloir gagner à tout prix, par tous moyens (en regardant sur l'ardoise de M., en changeant d'avis sur un jeton positionné, ...). C'est pourquoi, au bout de plusieurs séances, j'ai volontairement retiré le jeu et placé à la place un gobelet dans lequel il pourrait alors récolter des jetons gagnés si l'encodage des syllabes était correct. J'ai élaboré, afin de conserver cette motivation, une fiche score permettant de comptabiliser les réussites; précisant bien qu'il s'agissait à chaque séance d'améliorer son propre score et non en comparaison avec ses pairs, me refusant à installer toute compétition entre eux.

Ce système, bien accepté par V., ne me donnait toutefois pas entière satisfaction puisqu'il ne permettait pas de récompenser un second essai, un effort de correction. Il n'y était donc pas encouragé. J'ai alors mis en place non pas un mais trois gobelets : le premier récompensait les premières réussites, le deuxième les réussites de « deuxième chance » et le troisième ce qu'il nous fallait encore apprendre.



Document 25 : évolution du matériel de substitution au puissance 4



Document 26 : évolution de la fiche score

Cette démarche a permis de visualiser ce que j'ai ensuite traduit dans un tableau des progrès, cherchant à impliquer les élèves dans leurs propres réussites. En effet, la prise de conscience de l'élève n'est ni évidente ni spontanée : l'apprenant devient véritablement autonome

lorsqu'il a pris conscience de ses points forts et de ses points faibles, lorsqu'il comprend également que sa réussite dépend avant tout de lui. En parallèle, j'ai constitué un cahier de réussite et de progrès.



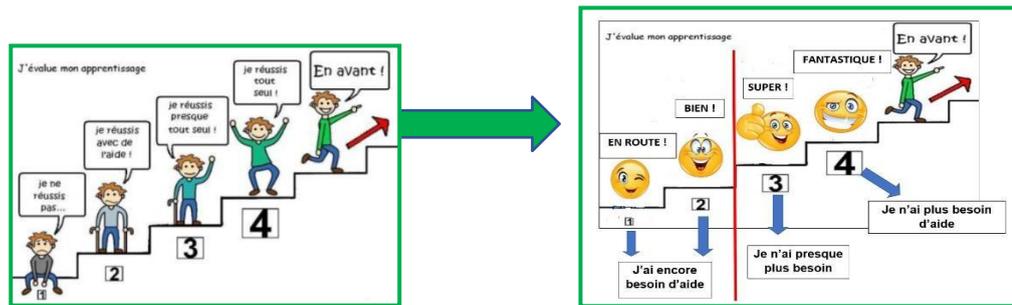
Document 27: tableau de visualisation des progrès (école CAMUS)

Les élèves viennent ainsi au tableau, comptabilisent les jetons du premier gobelet et placent dans la première colonne les syllabes écrites « du premier coup », et ainsi de suite. Enfin, ils complètent la fiche score et on en fait un petit bilan.

M. parvient maintenant à expliciter ses difficultés, mais aussi et surtout ses réussites. Elle commence à utiliser les stratégies et les outils. Ceux-ci semblent lui convenir. V.a encore du mal à expliciter ce qui pourrait l'aider.

2.2.3. La phase d'échauffement

Dans le groupe de K. en revanche, qui était plus avancé dans le stade alphabétique, la phase d'échauffement est source de motivation car on commence la séance par ce qu'ils savent faire. Je leur dis souvent que tout sportif commence par un échauffement et donc c'est ce que nous faisons. Pendant 10 minutes réduites progressivement à 5 minutes, on fait une dictée de syllabes aux sons complexes sur l'ardoise. On confronte les réponses si je trouve des écritures différentes, on revoit les différentes graphies d'un même digramme ou trigramme. A chaque bonne réponse, l'élève met un « bâton » sur son ardoise. A la fin de l'échauffement, on comptabilise et on essaie de se placer sur l'escalier des progrès en tentant de justifier. Celui-ci a également été repensé car le premier « escalier des progrès » ne permettait pas aux élèves de se situer correctement, créant un sentiment de compétence erroné.



Document 28: Evolution de l'affiche « Escalier des progrès »

Afin de provoquer ces prises de conscience de leur propre pensée, de leurs stratégies, cette année fut également l'occasion de tâtonner autour d'outils visuels au service de leur « langage intérieur ». J'ai en effet, cherché à leur proposer un étayage qui serait le plus conforme à ce qu'ils ont pu mettre en mots, à traduire visuellement leurs explicitations.

2.3. Des outils au service de la pensée, du « langage intérieur »

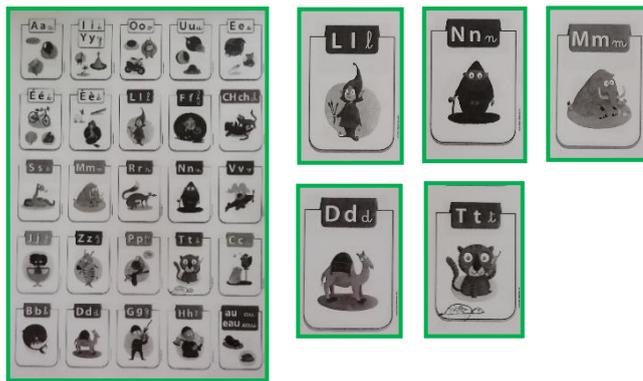
« Le type de comportement médiateur de l'acquisition de l'autonomie dans les apprentissages et pour cela, de compétences métacognitives, par « étayage- désétayage » ou « tutelle », modifie le rôle de l'enseignant. Il faut en effet renoncer à transmettre un savoir déjà organisé pour s'adapter au cheminement intellectuel des élèves » Doly¹⁹

Il m'a fallu très régulièrement m'interroger sur la nécessité, l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité des outils que j'ai proposés aux élèves suivis cette année ; rendre explicite ce qui pour moi, était de l'ordre de l'implicite voire de l'inconscient, ne pas sur-étayer ou étayer inutilement, et enfin construire les outils et référents avec les élèves en lien avec leur vécu et leur classe de référence.

2.3.1. Le référent sons

Il existe de très nombreux référents clé en main en tout genre. Cependant, chaque élève a son propre fonctionnement, son propre cheminement de pensée et un référent commun à tous peut générer des difficultés chez les élèves. Ainsi, un enseignant de CP qui utilise pour la première fois cette année la méthode PIANO, n'avait pas de référent sons. Sur mes conseils, il en a constitué un à partir de cette méthode.

¹⁹ DOLY A-M, « Métacognition et médiation à l'école », *La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996, p.51



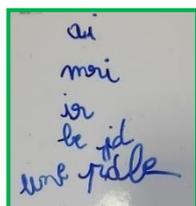
Document 29: extrait du référent sons de la classe de CP

Il m'a interpellée pour une élève qu'il trouvait en difficulté, T., pour laquelle il ne constatait pas de progrès en lecture en décembre. Elle utilisait pourtant son référent mais n'y repérait pas, n'identifiait pas les sons. Aussi pour encoder la syllabe « ti », elle écrivait « ri ». C'est en l'observant utiliser son outil et en la faisant verbaliser que j'ai compris que pour elle la lettre t de tigre faisait le son « RRRRR » comme le tigre. L'enseignant a donc pu changer pour elle, quelques illustrations qui ne lui permettaient pas d'identifier les phonèmes de son référent. Ainsi le t de tigre est devenu le t de tortue. Pour K. en revanche, le référent PIANO (en couleur) est en place depuis le CP et passe de classe en classe. Les élèves, quel que soit leur niveau de classe, peuvent si référer si besoin. Il ne lui pose pas de problème, elle y est habituée. Ainsi le référent peut constituer une aide s'il est fait avec l'élève mais aussi un obstacle à l'apprentissage si l'élève ne le comprend pas ou s'il ne correspond pas à son cheminement de pensée.

Pour M. et V. par contre, il n'y a pas de référent sons dans la classe mais un classeur Français/Mathématiques qui passe ensuite dans les classes supérieures (mis en place l'année dernière et donc au CE2 cette année) dans lequel sont repris les différents sons étudiés. Les deux élèves suivis ne s'y repèrent pas et ne le consultent que très rarement ne sachant pas où trouver les informations. Un travail de repérage s'est donc imposé afin de faire le lien avec la classe notamment pour les différentes graphies d'un même phonème ainsi que pour les sons complexes. Nous avons utilisé les mêmes couleurs que sur l'éventail utilisé en regroupement. Un référent de sons a été mis en place en regroupement dès le début du suivi. Il a été personnalisé. Pour M., qui a des besoins de l'ordre de la discrimination auditive, un mot référent a été ajouté sous le geste de Borel Maissonny. Il lui permet de plus en plus souvent d'encoder le bon son car elle s'y réfère. Tandis que pour V., les besoins sont plutôt d'ordre visuels. Les référents et outils ont donc été refait ou mettent en évidence l'écriture cursive.

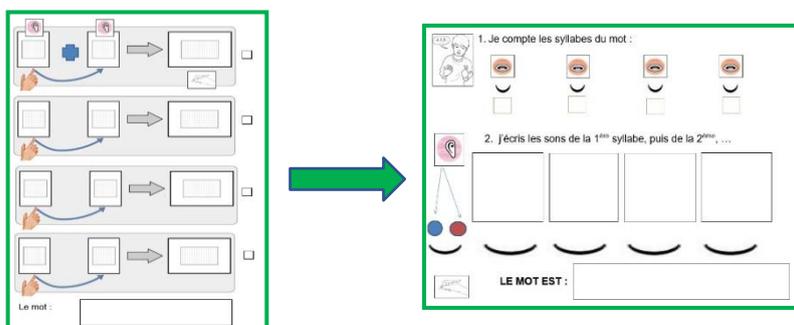
2.3.2. Les fiches procédures d'encodage de syllabes, de mots

Au début du suivi, V. n'était pas du tout entré dans la combinatoire. Il me lisait les lettres des syllabes une à une, sans fusionner. Il ne faisait pas de lien entre les lettres et leur son. Par la suite, il s'est mis à n'encoder qu'une consonne par syllabe pour encoder des mots. Nous sommes donc passés par l'utilisation d'une fiche outil qui a évolué. Celle-ci lui a permis de prendre conscience de la combinatoire, des étapes pour écrire une syllabe puis un mot. Les confusions visuelles m/ n et d/ b persistent. Tous les outils ou référents passent donc en cursif.



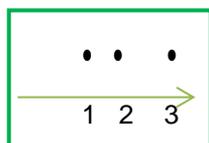
ami, mari, rire, le judo, une pédale

Document 30: Exemple d'encodage de mots de V. (Décembre 2020)



Document 31: évolution de la fiche Aide encodage de syllabes, puis d'un mot

M. fusionnait mais les difficultés étaient plus l'ordre des sons entendus pour encoder une syllabe d'au moins trois lettres. Elle identifiait rapidement certains sons mais l'énergie demandée pour identifier les autres, lui faisait perdre l'ordre voire oublier des lettres. L'élaboration d'une petite fiche méthodologie lui a permis d'écrire ceux déjà entendus puis se concentrer sur les autres.



Document 32: fiche Aide à l'encodage de syllabe complexe

2.3.3. Les fiches procédures d'encodage d'une phrase

Dans le groupe de K., la procédure a été orale pendant longtemps et reprise dans les bilans de séance. J'avais élaboré une fiche procédure mais les élèves ne l'ont pas utilisée en tant que telle. Je pense qu'elle était trop chargée, qu'il y avait trop d'informations. Pourtant, j'y reprenais la procédure qui avait été plusieurs fois verbalisée, explicitée avec et par les élèves.

Pour plus d'autonomie et dans le but de favoriser le transfert en classe de référence, j'ai repris toutes les étapes de la procédure dans un éventail (peut-être plus pratique, maniable, attractif et surtout transportable et adaptable) puis dans une grille de relecture aidant les élèves à revenir sur leur production et faciliter ainsi le contrôle et l'auto-régulation.

Ma grille de relecture :			
	Je re lis ce que j'ai écrit	Ce que j'en pense	Ce que pense la maîtresse
	Ma phrase a du sens.	OUI - NON	OUI - NON
	Ma phrase n'est pas trop longue.	OUI - NON	OUI - NON
	Ma phrase commence par une majuscule.	OUI - NON	OUI - NON
1	Ma phrase se termine par un point.	OUI - NON	OUI - NON
2	J'ai bien repéré le nombre de mots.	OUI - NON	OUI - NON
	Mes mots sont lisibles (un camarade réussit à les lire)	OUI - NON	OUI - NON
	J'ai écrit les mots en entier (il y a toutes les syllabes du mot).	OUI - NON	OUI - NON
3	J'ai fait attention aux sons entendus.	OUI - NON	OUI - NON
4	J'ai cherché s'il y avait des lettres muettes.	OUI - NON	OUI - NON
	J'ai fait attention au singulier (= un seul), au pluriel (plusieurs)	OUI - NON	OUI - NON
		OUI - NON	OUI - NON

Document 33: grille de relecture (groupe de K.) période 4

La matérialisation des mots par des étiquettes est progressivement remplacée par des traits sur lesquels l'élève place des points de couleur en fonction des mots à encoder (mots photographiés, mots vus en classe, mots à découper en syllabes). Dans ce groupe, les élèves ont développé une certaine autonomie. Ils sont plus à l'aise dans la segmentation des mots, ne font quasiment plus de confusions de sons et produisent des phrases plus longues.

Conclusion

A travers la rédaction de cet écrit, je souhaitais m'interroger sur mon action de médiation, me questionner sur mes démarches, la pertinence des outils et référents proposés afin que les élèves à BEP que j'ai suivis cette année puissent devenir autonomes et efficaces dans l'écrit.

Cette médiation a eu un fil conducteur : le langage. Pour entrer dans l'écrit, pour apprendre à apprendre il fallait les amener à verbaliser ; or, le premier obstacle auquel j'ai été confrontée a été de leur apprendre à verbaliser. D'où le titre de l'écrit : verbaliser pour apprendre, apprendre à verbaliser. Les différents outils présentés, ont je pense, contribué à cette mise en mots de leurs procédures et ont ainsi permis une prise de conscience de ce qu'ils savaient très bien faire, de ce qu'ils savaient un peu faire et de ce qu'il leur restait à apprendre. Les tentatives d'élaboration d'outils, de référents didactiques, d'outils de visualisation des progrès ont été nombreuses et ont mûri tout au long de cette année. Je n'oublie pas que le lieu dans lequel le maître spécialisé va également pouvoir jouer le rôle de médiateur entre l'élève et le support pédagogique de la classe c'est la classe de référence en co-intervention.

Bibliographie

Textes officiels

- Bulletin Officiel, circulaire n°2014-107 du 18-8-2014, définissant les missions des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté et missions des personnels qui y exercent
- Annexe 1 du BO n°7 du 16-02-2017 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé
- BO n°31 du 30-7-2020, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*

Ouvrages

- *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, FNAME, RETZ, 2016
- DOLY A-M, *Métacognition et médiation à l'école, La métacognition, une aide au travail des élèves*, PARIS , ESF, 1996
- PERRAUDEAU M., *Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, A. COLIN, 2011
- J. FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, MAGNARD, 1994

Revue

- DEPUTIER F., PERRAUDEAU M., in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42
- MOAL A. n°134 , revue « le groupe familial »
- OUZOULIAS André in Cahiers pédagogiques n°516 novembre 2014 : *Ce qui éclaire le paysage*

Site internet

- BRIGAUDIOT Mireille, conférence du 23 novembre 2005, CDDP 92 : Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2

Tables des documents

- Document 1 : extrait de la demande de saisine de V. Octobre 2020
- Document 2 : extrait de la demande de saisine de M. Octobre 2020
- Document 3 : extrait du PAS de V. (Evaluations de l'enseignante spécialisée et nationales)
- Document 4 : extrait d'un entretien d'explicitation avec V. sur l'apprentissage de la lecture
- Document 5 : extrait du bilan scolaire individuel de V. (dictée Batelem R) Octobre 2020
- Document 6 : extrait du PAS de M. (Evaluations de l'enseignante spécialisée et nationales)
- Document 7 : extrait du bilan scolaire individuel de M. (dictée Batelem R)
- Document 8 : extrait de la demande de Saisine de K.
- Document 9 : extrait du PAS de K. (Evaluations de l'enseignante spécialisée et nationales)
- Document 10 : extrait d'un entretien sur les représentations de la lecture de K.
- Document 11 : tutelle et médiation : points communs et différences
- Document 12 : Extrait de la circulaire n°2014-107 du 18-8-2014
- Document 13 : Extrait Annexe 1 du BO n°7 du 16-02-2017 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé
- Document 14 : exemple de référent sons M.
- Document 15 : le cône d'apprentissage d'Edgar Dale
- Document 16: affichage déroulé de séance
- Document 17: affichage du bilan de séance
- Document 18 : exemples de vignettes aide à l'utilisation de stratégies
- Document 19: extrait du premier contrat de K.
- Document 20 : premier contrat de V. Document 21 : premier contrat de M. Document 22 : contrat 2 de V. et de M. Document 23 : contrat 2 de K. (janvier 2021) Document 24 : affiche Rituel des humeurs
- Document 25 : évolution du matériel de substitution au puissance 4

Document 26 : évolution de la fiche score

Document 27: tableau de visualisation des progrès (école CAMUS)

Document 28: Evolution de l’affiche « Escalier des progrès »

Document 29: extrait du référent sons de la classe de CP

Document 30: Exemple d’encodage de mots de V. (Décembre 2020)

Document 31: évolution de la fiche Aide encodage de syllabes, puis d’un mot

Document 32: fiche Aide à l’encodage de syllabe complexe

Document 33: grille de relecture (groupe de K.), Période 4

Epreuve 3

Objectifs du Pôle

Ressource de

circonscription : (en lien avec le protocole de mise en place des aides dans le cadre du PR)

Un accompagnement du PPRE
Une prévention en Maternelle sur l'identification des besoins des élèves

Action menée :

Accompagnement des enseignants de Maternelle dans la prise en main d'un DIB élaboré en Pôle Ressource, répondant à une double demande :
→ aide à l'identification des besoins (et donc de l'observation des élèves) et à leur analyse
→ apport de réponses pédagogiques adaptées

Les textes Référentiel BO n°7 du 16.02.2017

1. Jouer un rôle moteur dans le développement de l'éducation inclusive

→ aider à l'identification des besoins des élèves et des réponses pédagogiques possibles (être capable d'enrichir la réflexion collective sur l'identification des besoins et les réponses pédagogiques/ maîtriser les démarches et outils d'éval)

Rédaction d'un DIB en Pôle Ressource

2. Apporter aux équipes une expertise spécifique dans le domaine des pratiques inclusives

→ Aider les enseignants dans l'analyse des BEP des élèves et dans l'élaboration des réponses pédagogiques

→ Faire connaître les ressources disponibles dans l'environnement (Cap Ecole Inclusive)

Document d'aide à l'identification des besoins

DIB : Présentation du document (les différentes parties/ classification d'Egron)

Rendre accessible les ressources disponibles :

Liens vers Cap Ecole Inclusive

Action Personne Ressource

Moyens :

Evaluation des besoins par un questionnaire
Accompagnement sur le terrain
Réévaluation pour savoir si j'ai pu répondre aux besoins/ si d'autres besoins émergent

Public cible de l'action :

- enseignant(e)s du cycle 1 dans le cadre de la prévention
- ce même type de document a été élaboré l'année dernière pour les cycles 2 et 3 (participation à la rédaction et testé en tant qu'enseignante de CM1)