



HAL
open science

Un projet mené en co-intervention en CE1 de création d'un guide méthodologique permet-il de développer les stratégies des élèves en difficultés scolaires et de mieux réussir en résolution de problèmes ?

Maggy Bodlet Vest

► To cite this version:

Maggy Bodlet Vest. Un projet mené en co-intervention en CE1 de création d'un guide méthodologique permet-il de développer les stratégies des élèves en difficultés scolaires et de mieux réussir en résolution de problèmes ?. Education. 2021. dumas-03656690

HAL Id: dumas-03656690

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03656690v1>

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

Un projet mené en co-intervention en CE1 de création d'un guide méthodologique permet-il de développer les stratégies des élèves en difficultés scolaires et de mieux réussir en résolution de problèmes ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS

PROFESSIONNELS : DESBIENS Agnès

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BODLET VEST MAGGY

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : BODLET

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Sommaire

Introduction	1
1 Eléments de cadrage de la pratique professionnelle.....	2
1.1 Présentation du pôle ressources et du RASED	2
1.1.1 Le pôle ressources de la circonscription	2
1.1.2 Le RASED de Béthune 1	3
1.2 Les premiers constats sur les élèves concernant la résolution de problèmes.....	4
1.3 Les attendus des programmes concernant la résolution de problèmes et les apports théoriques sur cette démarche.....	4
1.4 Mener un projet en co-intervention en résolution de problèmes, pourquoi et comment ?.....	5
1.4 Ma Problématique	6
2 Partie professionnelle	7
2.1 Les élèves, leurs difficultés et leurs besoins	7
2.1.1 La présentation des élèves ciblés	7
2.1.2 Leurs évaluations	8
2.1.3 Extraits de PAS	9
2.2 Le projet de résolution de problèmes en CE1	14
2.3 L'évolution des élèves dans leur stratégie en résolution de problèmes	23
3 Conclusion, discussion	24
Bibliographie.....	26

Introduction

Issue d'une formation en psychologie, j'ai obtenu le concours de professeur des écoles en 1997.

Après une année passée dans le Nord, j'ai obtenu mon INEAT/EXEAT pour intégrer l'institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) de Saint -Venant dans le Pas de Calais où j'ai eu une première approche de l'enseignement spécialisé pendant un an.

J'ai ensuite pendant quelques années fait des décharges de directeurs ou des compléments de poste jusqu'à avoir pendant 3 ans un CE1.

En 2006, je suis arrivée à l'école maternelle de Berguette en tant que directrice avec en charge 3 classes. J'y suis restée 14 ans.

Durant ces années de direction, j'ai bien entendu mené plusieurs équipes éducatives et participé à des équipes de suivi de scolarité. Dans ce contexte, j'ai été amenée régulièrement à travailler en étroite collaboration avec les personnes du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Depuis 3-4 ans, je réfléchissais à exercer ma profession sous une autre forme. J'ai donc demandé à mon inspecteur une immersion de quelques jours avec le réseau de ma circonscription afin de conforter mon choix d'aujourd'hui qui est de devenir enseignante spécialisée au sein d'un RASED.

Lors de ma prise de fonction en septembre, j'ai eu l'occasion d'accompagner certains enseignants au moment de la passation des évaluations de CE1.

Je me suis rendue compte qu'au-delà des difficultés en langage écrit, persistaient depuis plusieurs années des lacunes en mathématiques et notamment en résolution de problèmes.

Pour cette année 2020/2021, les résultats aux évaluations nationales des CE1 de la circonscription sont de 43,9 % de réussite alors que le niveau national est de 46,4%. Ce score national, lui-même bas, reflète également nos mauvais scores aux différentes enquêtes internationales.

Les enquêtes nationales et internationales mettent régulièrement en lumière les difficultés des élèves français en résolution de problèmes en comparaison des élèves des pays économiquement comparables. Les problèmes pour lesquels ces difficultés apparaissent sont généralement des problèmes en deux ou trois étapes, comme l'exercice suivant qui a été proposé en 2015, dans le cadre de l'évaluation Timss (1), aux élèves de fin de CM1. [...]

Pour ce problème, les élèves français ont obtenu le plus faible taux de réussite des pays de l'Union européenne participants, avec un score de 42 %, alors que le tiers des autres pays de l'Union européenne ont obtenu des scores de réussite moyens entre 62 % et 70 % et qu'un pays comme Singapour a même atteint 79 % (2).

Cet exemple met en lumière les difficultés qu'il convient de résorber.

Document N°1 : M.E.N., extrait du BO n °3 du 26.04.2018

La résolution de problèmes en CE1 est donc un point de vigilance à avoir sur notre circonscription, ainsi qu'au niveau national, elle demeure une compétence fragile qui de plus, chez nous est en recul par rapport aux années antérieures.

C'est pourquoi l'équipe de circonscription réfléchit à l'élaboration d'un projet d'accompagnement des enseignants sur ce thème.

J'ai pour ma part eu envie de voir comment je pouvais tenter avec un « regard de maître spécialisé » d'amener ma pierre à l'édifice dans cette lutte de la « non-résolution » ou de la « mauvaise résolution » de problèmes.

Pour cela, je vais dans un premier temps vous présenter mon cadre de travail, mes premiers constats sur les élèves dans le domaine de la résolution de problèmes ainsi que les attendus des programmes et les premiers apports théoriques. Je vous expliquerai également pourquoi j'ai choisi de travailler en co-intervention mon projet de création d'un guide méthodologique en résolution de problèmes alliant construction de supports concrets signifiants enrichis de la méthode Réfecto pour développer les stratégies des élèves en difficultés scolaires et leur permettre de mieux réussir dans ce domaine.

Dans un deuxième temps, je vous présenterai les élèves qui ont fait partis du projet, ce que nous avons réalisé et leur évolution dans leurs stratégies en résolution de problèmes.

I. Eléments de cadrage de la pratique professionnelle :

1.1. Présentation du Pôle ressources de circonscription, du RASED :

1.1.1 Le pôle ressources de circonscription :

A la rentrée 2020, j'ai obtenu au mouvement à titre provisoire un poste de maître spécialisé au sein de la circonscription de Béthune 1.

L'équipe de circonscription (les maîtres spécialisés, les psychologues de l'Education Nationale, des directeurs d'école, des maîtres formateurs) a créé depuis 2019 un pôle ressources pour l'aide aux élèves et aux enseignants.

Le pôle ressources de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, ERUN, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérants ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressources, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves. Les professionnels du pôle ressources travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Document 2 : Projet de fonctionnement du Pôle Ressource de Circonscription de Béthune 1

Le pôle ressources a plusieurs missions :

- Une mission de prévention
- Une mission de remédiation : du repérage de la difficulté au suivi

Le repérage :

**La première semaine banalisée a lieu après les vacances de Toussaint pour les élèves des classes élémentaires CE1, CE2, CM1, CM2 et les élèves de GS. Une commission pôle ressources a lieu dans chaque école de la circonscription et statue sur la nécessité de saisir l'intervention d'un membre spécifique du pôle ressources (psychologue scolaire, maître spécialisé, conseiller pédagogique, maître formateur...). Chaque enseignant, en présence du directeur, explicite ce qui pose problème dans la situation de chaque élève en difficulté. Il aura au préalable rempli la fiche de suivi en s'aidant du document d'analyse des BEP.*

**La deuxième semaine banalisée a lieu après les vacances de Noël pour les élèves de PS et de MS et de CP. Elle s'organise de la même manière que la première semaine.*

**Suite aux semaines banalisées, une réponse sera rédigée par le pôle ressources pour indiquer le type de prise en charge retenue :*

→ *Soit la difficulté est de passage : Pas de saisine du pôle ressources*

L'élève éprouve des difficultés d'apprentissages mineures et liées à diverses circonstances (difficultés ponctuelles dans certains domaines, absences prolongées...).

La réponse apportée peut être une différenciation pédagogique donnant lieu ou pas à un PPRE, la mise en place d'APC, la visite d'un conseiller pédagogique ...

→ *Soit la difficulté est persistante : Saisine du pôle ressources*

Dans ce cas, la rédaction d'une demande d'intervention par le pôle ressources est nécessaire.

Document 3 : Projet de fonctionnement du Pôle Ressources de Circonscription de Béthune 1

Le suivi des élèves à BEP (les observations et les bilans, la synthèse des demandes, le projet d'aide spécialisée et la régulation)

- Une mission de relation : au sein des écoles avec les familles, avec le médecin scolaire et les partenaires extérieurs.

1.1.2 Le RASED de Béthune 1 :

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté de Béthune 1 est l'une des composantes du pôle ressources de circonscription. Il est composé de deux psychologues scolaires, de deux maîtres E et d'un maître G.

Il intervient sur les écoles de Béthune ainsi que quelques communes environnantes : Essars, Locon, La Couture, Vieille Chapelle, Verquin, Vaudricourt, Gosnay, Drouvin Le Marais, Fouquières et Fouquereuil.

J'interviens plus spécifiquement sur deux écoles du centre de Béthune Michelet maternelle et élémentaire et sur l'école primaire d'Essars.

1.2. Les premiers constats sur les élèves concernant la résolution de problèmes :

Au mois de septembre, je suis allée dans les écoles de la circonscription pour aider les enseignants des classes de CE1 à passer les évaluations nationales et notamment les épreuves de fluence. Voulant également voir ce que cela donnait dans les autres domaines, j'ai regardé de plus près les livrets des enfants et demandé aux maîtres les résultats à ces évaluations. J'ai fait le constat que certains enfants obtiennent un taux de réussite très faible en résolution de problèmes avec parfois beaucoup de non-réponses.

Pour les élèves en difficultés scolaires, mais pas seulement, deux comportements se distinguent face à cet exercice :

- Un empressement à faire l'exercice : pour certains enfants, résoudre un problème c'est additionner les chiffres qu'ils trouvent au sein de l'énoncé ou écrire une phrase réponse.
- Un blocage : pour d'autres, cela représente une situation stressante qui les amène à se fermer ou à arrêter très vite en se disant qu'ils ne réussiront pas à trouver la solution.

On note tout simplement chez ses élèves une absence de conscience de démarche en résolution de problèmes, aucune stratégie n'étant mise en place.

1.3. Les attendus des programmes concernant la résolution de problèmes et les apports théoriques sur cette démarche :

Dans la note de service parue au Bulletin Officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018 portant sur la résolution de problèmes à l'école élémentaire, pour le ministère « *La résolution de problèmes doit être au cœur de l'activité mathématique des élèves tout au long de la scolarité obligatoire. [...] Elle est une finalité de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, mais aussi le vecteur principal d'acquisition des connaissances et des compétences visées.* »

Il insiste sur le fait qu'elle doit faire l'objet « *d'un enseignement construit* » et « *d'un travail structuré et régulier* » et ceci afin de :

<p><i>- de comprendre le problème posé ;</i> <i>- d'établir une stratégie pour le résoudre, en s'appuyant sur un schéma ou un tableau, en décomposant le problème en sous-problèmes, en faisant des essais, en partant de ce que l'on veut trouver, en faisant des analogies avec un modèle connu ;</i> <i>- de mettre en œuvre la stratégie établie ;</i> <i>- de prendre du recul sur leur travail, tant pour s'assurer de la pertinence de ce qui a été effectué et du résultat trouvé, que pour repérer ce qui a été efficace et ce qui ne l'a pas été afin de pouvoir en tirer profit pour faire des choix de stratégies lors de futures résolutions de problèmes.</i></p>

Document N°4 : M.E.N., extrait du BO n°3 du 26.04.2018

On y sent l'importance de cette discipline non seulement pour elle-même mais aussi pour les autres enseignements : « *Les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements.* » BO du 30 juillet 2020.

La résolution de problèmes reste malgré tout pour beaucoup d'enseignants une discipline difficile à mener. Elle met en jeu des compétences variées : la maîtrise du nombre, la compréhension et la gestion des opérations, la lecture et la compréhension des énoncés.

Mais qu'entend-on réellement par résolution de problèmes ?

D'après Gérard Vergnaud, « Par problème, il faut entendre dans le sens large que lui donne le psychologue, toute situation dans laquelle il faut découvrir des relations, développer des activités d'exploration, d'hypothèses et de vérification pour produire une solution. » Définition que l'on peut compléter par celle de Jean Brun : « Un problème est généralement défini comme une situation initiale avec un but à atteindre, demandant au sujet d'élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre ce but. Il n'y a problème que si la solution n'est pas disponible d'emblée mais possible à construire. C'est-à-dire aussi qu'un problème pour un sujet donné peut ne pas être un problème pour un autre sujet, en fonction de leur développement intellectuel par exemple. »

Document N°5 : La résolution de problèmes arithmétiques à l'école, Pascal Hervé, Hatier pédagogie, p.29

Elle reste un exercice difficile pour les enfants car elle leur demande d'utiliser plusieurs compétences successivement ou de manière simultanée. C'est pourquoi j'ai voulu voir comment il était possible de rendre cet exercice souvent peu prisé des enfants moins fastidieux, plus ludique.

1.4. Mener un projet en co-intervention en résolution de problèmes, pourquoi et comment ? :

La co-intervention fait partie des pratiques possibles pour un enseignant spécialisé chargé de l'aide pédagogique. Celle-ci est inscrite dans le Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé :

*L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive : [...]
En concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives. [...]
L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses : [...]
En concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention.*

Document N° 6 : Annexe I-BO N°7 du 16 février 2017

Bien que celle-ci ne soit pas facile à mettre en place pour une enseignante spécialisée en formation, elle me semblait tout indiquée pour le projet que je voulais mener sur la résolution de problèmes. Après discussion avec l'enseignante de la classe de CE1 d'Essars, nous avons décidé d'une co-intervention du type *un enseigne, l'autre identifie les difficultés importantes et contribue à leur dépassement en direct.*

Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe. Cette configuration demande également très peu de planification conjointe et de différenciation a priori. Il s'agit essentiellement de différenciation in situ, où le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'ils observent ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation a posteriori.

Document N° 7 : Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? Philippe Tremblay mars 2017

J'intervenais donc tous les lundis en début d'après-midi au sein de la classe dans le cadre d'une remédiation pour des enfants qui présentaient des difficultés importantes en résolution de problèmes. Mes objectifs étaient clairs et définis et l'enseignante de la classe savait pourquoi j'intervenais, sous quelles formes et quel était le but de mon intervention pour chaque séance : je lui détaillais les outils et adaptations que j'allais introduire ou continuer de travailler, pour quel enfant j'allais le faire, à quel besoin cela répondait. Nous échangeons régulièrement sur les séquences, sur la démarche à suivre et la progression possible pour l'ensemble des CE1 et je lui expliquais les adaptations que je comptais mettre en place pour mon groupe de 4 élèves à besoins éducatifs particuliers notamment en matière d'aide à la planification.

Le bénéfice de cette action était clair, permettre au groupe de travailler dans son lieu d'apprentissage et de réinvestir le plus facilement possible tout ce que l'on mettait ensemble en place pour progresser dans cette matière. Nous ne perdrons pas de temps à transférer les compétences acquises au sein d'un groupe externalisé dans un retour en classe.

Un autre bénéfice m'est ensuite apparu au fil des semaines et des interventions. Au cours d'une discussion avec l'enseignante de la classe, j'ai également compris que la co-intervention était importante, non pas dans le fait que je l'aidais à gérer l'hétérogénéité de la classe mais cela permettait aussi d'enrichir ses pratiques, d'ouvrir le questionnement sur l'activité Résolution de problèmes et de puiser dans les outils mis en place pour mon groupe des adaptations utiles à l'ensemble de la classe.

1.5. Ma problématique :

Au fil de mes lectures et en cours à l'INSPE avec les formateurs, j'ai entendu parler de Pierre Paul Gagné et des petits personnages Réfecto. Je me suis documentée sur cette méthode qui veut aider « *les enfants à devenir de meilleurs gestionnaires d'information.* » P.P. Gagné, Apprendre...avec Réfecto, Chenelière Education, p.5. C'est une posture essentielle dans la résolution de problèmes et j'ai eu envie de mettre leur utilisation à profit.

Je me suis alors demandée si un projet mené en co-intervention en CE1 de création d'un guide méthodologique en résolution de problèmes alliant construction de supports concrets signifiants enrichis de la méthode Réfecto allait permettre de développer les stratégies des élèves en difficultés scolaires et leur permettre de mieux réussir en résolution de problèmes.

II. Partie professionnelle :

2.1 Les élèves, leurs difficultés et leurs besoins

2.1.1 La présentation des élèves ciblés :

Après la première semaine banalisée du pôle ressources, je suis allée à l'école Pierre Bachelet d'Essars en classe de CE1 pour y observer les enfants qui avaient été repérés par l'enseignante comme étant en grande difficulté scolaire. Lors de mes observations, j'ai assisté à une séance de résolution de problèmes et face aux difficultés de certains enfants et aux interrogations de la maîtresse de la classe, nous avons convenu de travailler ensemble sur cette discipline essentielle des activités mathématiques.

Après des temps d'observation en classe, l'analyse des évaluations nationales de CE1 et les bilans E menés auprès des enfants, un groupe de quatre élèves s'est alors imposé.

S. (7 ans) est une enfant qui met peu de sens aux apprentissages. Elle présente de multiples difficultés et notamment sur le sens et la compréhension de ce qui est lu. Elle ne semble pas avoir de déficit en vocabulaire et la compréhension orale est correcte au regard des évaluations CE1. Elle présente également un problème d'attention et de concentration. Elle a souvent besoin d'un étayage fort de l'adulte pour se fixer dans une activité afin de maintenir son attention sur la tâche.

Des difficultés en mathématiques ont été relevées lors des évaluations nationales CE1 : difficultés à représenter les nombres, dans les additions simples et les soustractions, en résolution de problèmes. Elle apparaît en groupe de besoins pour chacun d'eux.

G. (7 ans) est un enfant calme et réservé. Il présente des difficultés en décodage et en encodage, il a du mal à mettre du sens dans ce qu'il lit. Le langage oral est peu développé avec des difficultés de prononciation (la prononciation du « j » lui pose problème, pour « riche » dit « rife », « porte » dit « prote », pour « avril » dit « avil ») et des constructions de phrases incorrectes. Un bilan orthophonique est en cours. En mathématiques, il apparaît en groupe de besoin dans de nombreux items : représenter des nombres entiers, résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul, additionner, soustraire. Il cherche beaucoup l'aide de l'adulte. Il a besoin d'un coup de pouce pour continuer, il manque de confiance en lui. Il reste bien dans sa tâche, il a envie de bien faire. Lors de mes observations

en classe et de la passation des évaluations, j'ai perçu une mémoire de travail qui me semblait faible. (Cela a été confirmé par le résultat de l'empan mnésique et de mémoire de travail : Nombre de chiffres répétés immédiatement : A l'endroit : 4/7, A l'envers : 2/7) et on note une difficulté de compréhension dans les consignes.

C. (7 ans) est un enfant qui participe en classe mais il bouge énormément et a tendance à parler beaucoup. On note des difficultés de langage : il a du mal à construire ses phrases, manque de vocabulaire. Les consignes des exercices lui posent régulièrement des difficultés. Il semble écouter lors des moments collectifs mais toujours avec ce besoin de bouger. En mathématiques, il a des difficultés en reconnaissance et écriture de nombres arabes dictés, en positionnement des nombres également et en résolution de problèmes. La reproduction d'un assemblage de formes géométriques dans les évaluations CE1 lui a posé de grandes difficultés.

B. (7 ans) est un enfant réservé qui semble peu sûr de lui. Il a l'air assez effacé dans le groupe classe. Il communique avec ses camarades sans difficulté mais paraît plus timide dans sa relation avec l'adulte. Dans les situations collectives, il a tendance à se faire oublier. Il se décourage vite face à la difficulté. Il éprouve des difficultés de compréhension de consignes : il lit mais n'est pas capable de reformuler avec ses mots ; voire de mettre du sens dans ce qui lui est demandé. Face à une lecture de consigne seul, il se retrouve souvent en échec face à des difficultés de prise d'informations utiles à la compréhension de la tâche à effectuer.

Les résultats aux évaluations nationales CE1 produisent trois groupes selon les réussites des enfants : un groupe satisfaisant, un groupe fragile et un groupe de besoin. Pour B., des difficultés en mathématiques ont été relevées pour lesquelles il fait partie du groupe de besoin : représenter des nombres entiers, résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers, calculer et écrire des nombres entiers. Pour la compétence « soustraire », il est en groupe « fragile ».

2.1.2 Leurs évaluations :

Après les observations en classe, les entretiens individuels et les rendez-vous avec les parents, j'ai effectué des évaluations notamment la Batelem R en mathématiques. J'ai ensuite analysé leurs évaluations nationales de CE1. La passation de la Batelem s'est effectuée de manière individuelle afin de percevoir les stratégies de chaque enfant et pouvoir analyser finement les obstacles en résolution de problèmes en les interrogeant.

Dans un second temps, j'ai renseigné en m'inspirant de *la feuille de recueil sur l'évaluation des composantes nécessaires à la compréhension des situations de résolutions de*

problème d'A. Desbiens, V. Bertier, L. Roye et JP Leclere (2006) un tableau qui permet de dégager les Besoins Educatifs particuliers de ces enfants.

(Le code utilisé : A pour « acquis », ECA pour « en cours d'acquisition », NA pour « non acquis ») En bleu, les résultats issus des évaluations CE1 et en rouge ceux de Batelem-R.

	S.	C.	B.	G.
Fluidité en lecture	Mots : 13/60 phrases : 5/102	Mots : 21/60 phrases : 18/102	Mots : 55/60 phrases : 62/102	Mots : 20/60 phrases : 10/102
Empan numérique et mémoire de travail	Nb de chiffres répétés immédiatement : A l'endroit : 5/7 A l'envers : 3/7	Nb de chiffres répétés immédiatement : A l'endroit : 4/7 A l'envers : 2/7	Nb de chiffres répétés immédiatement : A l'endroit : 4/7 A l'envers : 3/7	Nb de chiffres répétés immédiatement : A l'endroit : 4/7 A l'envers : 2/7
Logique : connaître les termes :	Beaucoup/peu : A Le plus, le moins, autant : A sauf pour autant	Beaucoup/peu : A Le plus, le moins, autant : A sauf pour autant	Beaucoup/peu : A Le plus, le moins, autant : A sauf pour autant	Beaucoup/peu : A Le plus, le moins, autant : A sauf pour autant
Compter de 3 en 3 :	NA	ECA	A	ECA
Compter de 2 en 2 à l'envers :	ECA	NA	A	NA
Lire les nombres :	6/10	4/10	10/10	5/10
Ecrire des nombres :	8/10	6/10	7/10	8/10
Maitrise de l'addition :	1/8	7/8	7/8	2/8
Maitrise de la soustraction :	1/7	4/7	3/7	0/7
Lire un énoncé de problème :	ECA	ECA	A	ECA
Reformuler un énoncé :	ECA	A	ECA	ECA
Planifier les étapes du problème :	NA	NA	NA	NA
Résoudre des problèmes simples par l'addition	0/20	0/20	0/20	0/20
Résoudre des problèmes simples par la soustraction	16/60	16/60	16/60	0/60

2.1.3 Extraits de Projets d'Aide Spécialisée (PAS) :

Domaine	Points d'appui de S.	Difficultés de S.	Analyse et hypothèses explicatives
COGNITIF	<ul style="list-style-type: none"> - Elle mémorise une consigne simple. - S. a une bonne compréhension orale. - Elle produit des phrases simples et des phrases complexes. - L'encodage et le décodage de syllabes simples sont acquis. - La lecture et l'écriture des nombres dictés est bonne. Le calcul mental est assez bon. La reproduction d'un assemblage de formes géométriques est bonne. - Elle se repère dans l'espace de la classe, de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elle semble avoir une mémoire de travail faible (empan mnésique : 3/7 à l'envers). - Sa concentration est difficile. - Difficultés à maintenir une attention orientée en fonction d'un but : ne s'engage pas dans l'écoute en manifestant une attention active - Difficultés de décodage et d'encodage des sons complexes, ne segmente pas ses mots dans une phrase. - Difficultés dans le domaine des nombres et du calcul. -La résolution de problèmes pose difficulté. L'addition et la soustraction ne sont pas encore tout à fait acquises. S. ne présente pas de stratégies dans le dénombrement. 	<ul style="list-style-type: none"> *S. ne s'engage pas dans l'écoute active : Est-ce dû au fait qu'elle bouge beaucoup, qu'elle a du mal à se canaliser ? *La difficulté dans la résolution de problèmes de S. est-elle due à son manque d'écoute, à son manque d'attention ? *S. a-t-elle un déficit dans les procédures à utiliser en RP ? *Sa mémoire de travail est-elle faible à cause de son manque d'attention ? *Le manque d'attention de S. est-il lié au fait qu'elle a du mal à tenir en place (impulsivité motrice) ou présente-t-elle un TDAH ?
SOCIO-AFFECTIF	<ul style="list-style-type: none"> - S. est une enfant qui parle beaucoup, elle répond volontiers aux sollicitations de l'adulte. -Elle a beaucoup d'interactions avec ses pairs. - Elle a une bonne maîtrise de ses émotions. - Elle accepte l'erreur. - Elle maîtrise les règles de la classe mais a parfois besoin de rappels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle s'engage dans les nouvelles situations et bâcle sans réfléchir. Elle est souvent en retrait face à l'activité. - Elle présente des difficultés à prendre part à des échanges et à écouter les autres. -En groupe de travail, elle ne coopère pas. -Elle a un besoin régulier de la présence de l'adulte. Elle n'entre pas seule dans l'activité. - Elle ne parvient pas à donner du sens à son travail d'écolier 	<ul style="list-style-type: none"> *Comment permettre à S. de se passer de la présence de l'adulte pour entrer dans les activités et se canaliser ? *Peut-être a-t-elle besoin d'être fédérée autour d'un projet de groupe pour saisir le sens de l'activité *Des procédures dans sa mise au travail pourraient-elles l'aider à avoir une lecture totale des données ? *Travailler le vocabulaire spécifique de la RP permettra-t-il à S. de mieux comprendre l'énoncé ?
SENSORI-MOTEUR	<ul style="list-style-type: none"> - S. a une tenue correcte du crayon. - Elle produit des phrases simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - bouge beaucoup, a du mal à se canaliser. - Elle fait souvent tomber les choses. 	
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	Elle est capable de réaliser une tâche simple.	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut souvent expliciter les consignes et le vocabulaire. - Il y a une absence de restitution des connaissances d'une leçon sur l'autre. 	

Besoins Educatifs Particuliers	Objectifs	Moyens mis en place
Besoin de ritualiser ses procédures de recherche pour entrer dans l'activité seule et persévérer	Aider S. à avoir des habitudes de recherche	Création et utilisation d'un guide collectif et individuel de démarche de résolution de problèmes.
Besoin de soutenir l'attention et la mémoire pour accéder au sens de la situation	Retenir ce qui est le plus important pour résoudre le problème. Permettre à S. de mieux comprendre l'énoncé du problème	Utilisation d'une fiche type reprenant les différentes étapes de la résolution de problèmes
Besoin d'adopter une écoute active pour pouvoir participer au débat cognitif	Permettre à S. de comprendre les procédures explicitées pour tenter de se les approprier, être attentive sur un court temps afin d'être réceptive	Utilisation d'un pictogramme dans les moments où S. doit faire un effort pour se rendre disponible aux apprentissages

Domaine	Points d'appui de G.	Difficultés de G.	Analyse et hypothèses explicatives
COGNITIF	<ul style="list-style-type: none"> - Il fixe son attention sur un temps moyen sur toutes tâches proposées. - Il mémorise une consigne simple. - Il produit des phrases simples. - G. présente une bonne compréhension orale. - L'encodage et le décodage des syllabes simples sont acquis. - L'écriture des nombres dictés est bonne. - Le calcul mental est assez bon. - La reproduction d'un assemblage est bon. 	<ul style="list-style-type: none"> -Il semble avoir une mémoire de travail très faible. - Difficultés à lire à haute voix : décodage (syllabes simples), à noter des inversions et quelques confusions de sons - Difficultés dans le domaine des nombres et du calcul. -La résolution de problèmes pose difficulté. -L'addition et la soustraction ne sont pas encore tout à fait acquises. 	<ul style="list-style-type: none"> *A-t-il des soucis de compréhension de sens des 2 opérations ? *Ses difficultés en résolution de problèmes sont-elles dues à son problème de mémoire de travail (ne peut pas traiter plus de 2 étapes) ? *Le manque de stratégies de G. est-il l'unique responsable de ses difficultés en résolution de problèmes ?
SOCIO-AFFECTIF	<ul style="list-style-type: none"> - G. répond volontiers aux sollicitations de l'adulte. Il interagit avec ses pairs. - Il a une bonne maîtrise de ses émotions, de son comportement et des règles de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - G. a besoin de la présence de l'adulte pour avancer et doit être mis en confiance avant la tâche. - Il a facilement peur de la nouveauté mais il s'engage avec accompagnement. 	<ul style="list-style-type: none"> *La mise en confiance continue lui permettrait-elle d'entrer plus facilement dans la tâche ?
SENSORI-MOTEUR	<ul style="list-style-type: none"> - Sa posture est adaptée. - Il a une tenue correcte du crayon. - Il produit des phrases simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à s'exprimer correctement : prononciation difficile des sons, des mots ; éprouve des difficultés à produire des phrases correctes. - Son rythme de travail est très lent. 	<ul style="list-style-type: none"> *Les difficultés de prononciation sont-elles responsables de ses difficultés de décodage et d'encodage ? (bilan ortho en cours pour suspicion de dysphasie) *Son rythme de travail est-il lent par rapport à des difficultés cognitives ?
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> -G. va jusqu'au bout de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les apprentissages, G. s'exprime peu et uniquement lorsqu'il est sollicité. - Il a besoin d'explicitier les consignes, le vocabulaire. Difficulté à se représenter la situation. - Difficultés à fixer les connaissances. Il restitue ses connaissances avec difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> *Est-ce qu'il s'exprime peu par peur, gêne de ses difficultés ou par manque d'envie ? *Peut-être faut-il travailler plus précisément le vocabulaire, s'assurer la compréhension d'un vocabulaire explicite ?

Besoins Educatifs Particuliers	Objectifs	Moyens mis en place
Besoin d'acquérir du vocabulaire relatif aux problèmes pour mieux comprendre la situation.	Aider G. à mieux comprendre la situation problème	Création d'un référentiel du vocabulaire dans les problèmes : vocabulaire pur à comprendre et vocabulaire pouvant induire le sens de l'opération
Besoin d'acquérir une procédure de recherche pour pouvoir entrer correctement dans la résolution de problèmes.	Guider G. dans la réalisation de la tâche.	Création et utilisation d'un guide individuel de démarche de résolution de problèmes.
Besoin de soutenir la mémoire pour accéder au sens de la situation	Retenir ce qui est le plus important pour résoudre le problème.	Utilisation d'une fiche type reprenant les différentes étapes de la résolution de problèmes
Besoin de prendre confiance en lui pour oser entrer dans la tâche	Améliorer son estime de soi	Encourager G. à participer, le valoriser.

Domaine	Points d'appui de C.	Difficultés de C.	Analyse et hypothèses explicatives
COGNITIF	<ul style="list-style-type: none"> - Il fixe son attention sur un temps moyen. - Il mémorise une consigne simple. - Il prononce correctement des phrases courtes et a une bonne compréhension orale. - Il lit correctement les sons simples et quelques sons complexes. - La compréhension écrite est bonne. - Il semble maîtriser le sens opératoire de l'addition et de la soustraction. Il sait nommer correctement les nombres. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'attention est fixée uniquement sur des tâches qui l'intéressent. Sa concentration est moyenne. - Problème de prononciation et de syntaxe. Manque de vocabulaire. - Difficultés d'encodage même pour les sons simples. On note une confusion dans certains sons et des inversions. - La logique et l'algorithmique posent des difficultés. - La résolution de problèmes est difficile. Il ne possède pas de procédure. 	<ul style="list-style-type: none"> *Le manque de vocabulaire, la mauvaise compréhension de celui-ci est peut-être un frein à sa compréhension de l'énoncé en résolution de problèmes ? *Un déficit en logique semble être pointé, peut-être contribue-t-il à la mauvaise compréhension des énoncés de problèmes. *Peut-être faut-il travailler plus précisément le vocabulaire, s'assurer la compréhension d'un vocabulaire explicite ?
SOCIO-AFFECTIF	<ul style="list-style-type: none"> - C. est un enfant sociable avec beaucoup de copains. La relation duelle avec l'adulte ne lui pose aucun problème. - Il maîtrise les règles de la classe. - Il entre dans l'activité si on le récompense. - Il accepte l'erreur et en comprend son utilité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a parfois un comportement en légère opposition passagère avec autocontrôle. En groupe de travail, il coopère sur sollicitation. - Il ne parvient pas toujours à donner du sens à une activité ou une discipline. - Il a des difficultés à trouver une motivation intrinsèque pour le travail scolaire. - Il s'engage parfois avec un excès de confiance dans la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> *Enfant qui a peut-être besoin qu'on lui décompose les tâches, qu'on les lui explicite plus. *Peut-être a-t-il besoin de plus de manipulation ? *Peut-être a-t-il besoin de s'investir dans un projet pour donner du sens à l'activité et devenir acteur de son métier d'élève ?
SENSORI-MOTEUR	<ul style="list-style-type: none"> -C. porte des lunettes. -Il est à l'aise dans ses mouvements. 	<ul style="list-style-type: none"> -Enfant qui a tendance à beaucoup bouger. -Son rythme de travail est lent. -Difficultés à reconnaître un son, à différencier certains sons. -Son écriture est très irrégulière. 	<ul style="list-style-type: none"> *La lecture partielle des données est peut-être due à des manques de procédures ?
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> -Il est capable de réaliser une tâche simple. -Il arrive à s'organiser seul dans le matériel nécessaire pour accomplir sa tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> -Il ne fait qu'une lecture partielle des données et son manque de vocabulaire affecte sa prise d'informations. -Il a du mal à se représenter la situation. -Il entre dans l'activité sans planification. 	

Besoins Educatifs Particuliers	Objectifs	Moyens mis en place
<p>Besoin d'acquérir du vocabulaire relatif aux problèmes pour mieux comprendre la situation.</p> <p>Besoin d'acquérir une procédure de recherche pour pouvoir entrer correctement dans la résolution de problèmes.</p> <p>Besoin de prendre le temps de s'engager efficacement dans une tâche pour éviter une lecture partielle des données.</p>	<p>Aider C. à mieux comprendre la situation problème</p> <p>Permettre à C. de faire une lecture totale des données</p> <p>Permettre à C. d'acquérir une procédure experte en résolution de problèmes</p> <p>Aider C. à entrer en réflexion avant de se lancer dans une tâche</p>	<p>Création d'un référentiel du vocabulaire dans les problèmes : vocabulaire pur à comprendre et vocabulaire pouvant induire le sens de l'opération</p> <p>Création et utilisation individuelle de démarche de résolution de problèmes.</p> <p>Utilisation d'une fiche type reprenant les différentes étapes de la résolution de problèmes</p> <p>Utilisation d'un sablier sur le temps de lecture et de compréhension de l'énoncé</p>

Domaine	Points d'appui de B.	Difficultés de B.	Analyse et hypothèses explicatives
COGNITIF	<ul style="list-style-type: none"> - Il sait fixer son attention sur un temps correct. - Il mémorise une consigne simple. - Sa compréhension orale de mots et de texte est dans la moyenne avec un contexte. - La fluence de mots est bonne. L'encodage de syllabes et de mots est bon également. - Il reconnaît bien et sait écrire les nombres dictés. La réalisation de l'addition ne lui pose pas de problème. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il semble présenter un déficit de mémoire de travail et une concentration moyenne. - Sa compréhension orale est limitée (besoin de contexte). - Il ne met pas de sens dans ce qu'il lit que ce soit dans les consignes ou dans les textes. - Des difficultés apparentes dans le domaine de la résolution de problèmes et le calcul réfléchi. La réalisation de la soustraction lui pose des problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> *Sa difficulté de compréhension peut-elle être due à son problème de mémoire de travail ? *B. présente-t-il un déficit de compréhension ? *Ses difficultés en Résolution de problèmes sont-elles la conséquence de ses problèmes de compréhension de l'oral et de l'écrit ?
SOCIO-AFFECTIF	<ul style="list-style-type: none"> - Il communique facilement avec ses pairs et avec l'adulte mais en petit groupe. - Il a une bonne maîtrise de ses émotions. - Il a une bonne maîtrise des règles de vie de la classe et de son comportement. - Il montre de la motivation et de l'intérêt pour les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il manque vite de confiance en lui. - Il a besoin d'être mis en confiance avant de rentrer dans la tâche. Il a souvent besoin d'être rassuré, il se sous-estime. - Il n'est pas très à l'aise face au groupe classe. - Il s'exprime peu dans les apprentissages et uniquement sur sollicitation. 	<ul style="list-style-type: none"> *Sa compréhension pourrait peut-être être meilleure s'il s'exprimait plus facilement à l'oral ? *Pourquoi a-t-il un rythme de travail lent, à cause de sa maladresse motrice/ lenteur d'exécution des mouvements, de ses difficultés de compréhension, de son déficit de mémoire de travail ?
SENSORI-MOTEUR	B. est correctement placé à sa table. Il bouge peu.	<ul style="list-style-type: none"> - En écriture, il présente des difficultés dans la maîtrise du geste. (Il est gaucher) - Il ne s'exprime pas facilement. Il a du mal à reproduire un modèle oral. - Son rythme de travail est lent avec des arrêts fréquents. 	<ul style="list-style-type: none"> *L'apport de planification de la tâche peut-elle le rendre plus autonome et lui donner des buts intermédiaires ?
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	Il est capable de réaliser une tâche simple.	<ul style="list-style-type: none"> - Il perd le fil de ce qu'il faut faire dans le cas d'une tâche multiple. Il entre dans l'activité sans planification. -Il a un besoin régulier de la présence d'un adulte. - Il fixe difficilement les connaissances : il les réinvestit dans l'immédiat après de nombreux exercices répétitifs. -Il a des difficultés à se représenter la situation. 	<ul style="list-style-type: none"> *Le fait de fixer difficilement ses connaissances est-il dû à un déficit de mémoire ou à un problème de compréhension initial ?

Besoins Educatifs Particuliers	Objectifs	Moyens mis en place
<ul style="list-style-type: none"> Besoin de planifier la tâche pour ne pas perdre le fil de son activité Besoin de soutenir la mémoire pour accéder au sens de la situation Besoin d'un cadre bienveillant pour entrer dans la tâche et oser 	<ul style="list-style-type: none"> Permettre à B. d'acquérir de l'autonomie dans la tâche. Guider B. dans la réalisation de la tâche. Retenir ce qui est le plus important pour résoudre le problème. Permettre à B. d'entrer dans la tâche sereinement sans appréhension 	<ul style="list-style-type: none"> Création et utilisation d'un guide collectif et individuel de démarche de résolution de problèmes. Utilisation d'une fiche type reprenant les différentes étapes de la résolution de problèmes Encourager et accompagner la participation de B. dans les situations de débat cognitif, mettre en valeur chacun de ses essais.

2.2. Le projet de Résolution de problèmes en CE1 :

Après avoir bien pris connaissance des résultats, les avoir analysés et essayé de connaître au mieux mon groupe d'élèves, je me suis demandée par où commencer pour répondre au mieux à leurs besoins et surtout comment réussir à me distinguer auprès d'eux en tant que maître spécialisé par rapport à l'enseignante de la classe. Quelles attitudes, quels matériels, quelles réflexions permettraient de leur amener autre chose que ce que leur maîtresse essayait déjà de leur apporter.

En lisant différents articles, j'ai également pris conscience que les capacités de ces enfants en numération, en technique opératoire, en calcul mental, en lecture ne suffisaient pas.

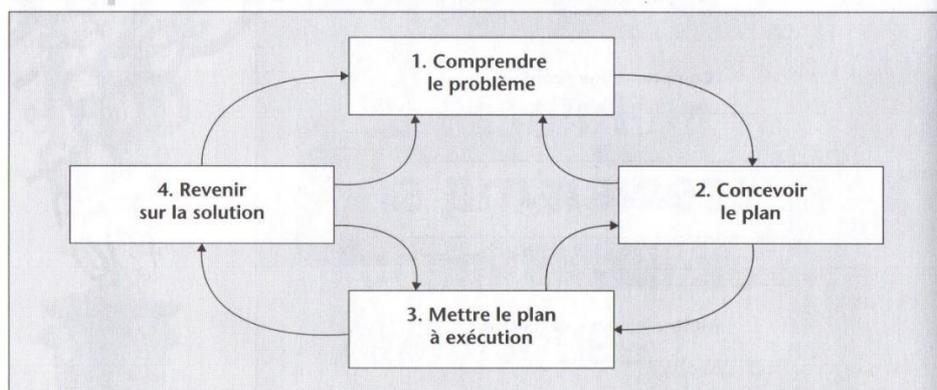
Il apparaît cependant qu'un répertoire de connaissances disciplinaires suffisant pour réussir une tâche ne garantit en aucun cas la réussite effective de cette tâche. Dans une étude menée avec 90 sujets, nous avons constaté que lorsque les enfants maîtrisent toutes les connaissances arithmétiques nécessaires à la résolution, ils ont malgré tout une chance sur deux d'échouer dans cette résolution. Il ne suffit donc pas de disposer de connaissances disciplinaires, encore faut-il les activer et les utiliser dans des situations nouvelles et complexes.

Document 8 : Cairn .INFO CHAPITRE 8. LES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION COGNITIVE : UNE AIDE À LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ARITHMÉTIQUES Jérôme Focant, Jacques Grégoire in Marcel Crahay et al., (2008). Enseignement et apprentissage des mathématiques, De Boeck Supérieur | « Pédagogies en développement » (pages 201 à 221).

En travaillant les Projets d'Aide Spécialisée, ce qui m'a interpellé c'était tout d'abord leur manque éloquent de méthode ainsi que la précipitation dont certains faisaient preuve.

Dans ma lecture « Enseigner la résolution de problèmes » de Colette Picard, j'ai relevé différentes recherches et plusieurs modèles de résolution de problèmes. Le premier de Polya (1945) montre un modèle en 4 étapes (Comprendre le problème, concevoir le plan, mettre le plan à exécution et revenir sur la solution) mais de façon tout à fait linéaire. Celui-ci a été revu par Broutin (1997) qui lui a ajouté la possibilité à chaque étape d'un retour en arrière.

Figure 3.2 | Le modèle de Polya avec boucles tel qu'élaboré par Boutin (1997)

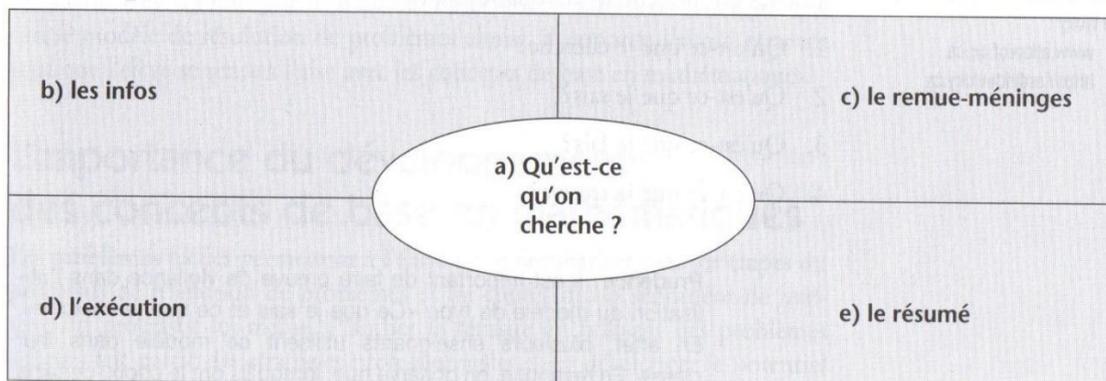


Document N°9 : Extrait du livre « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard p.40

Morrison et Limond (2012) ont quant à eux préféré faire de la question le point

névralgique de la résolution de problèmes. La première chose que l'élève doit faire c'est comprendre ce qu'il cherche, rechercher ensuite les données pertinentes pour l'aider à trouver en effectuant le « remue-méninges » qui est l'action de rechercher les stratégies et les opérations. Un résumé de tout cela permettra à l'enfant de vérifier la pertinence de ses actions et de répondre à ce que l'on attend.

Figure 3.3 | Un modèle de mise en évidence de la question



Document N°10 : Extrait du livre « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard p.41

Pour Colette Picard, « *les étapes du processus de résolution de problèmes ont le mérite de structurer la tâche, d'augmenter l'engagement des élèves et donc potentiellement leur réussite.* » p.41

A partir de tout cela, elle en a dégagé des étapes de processus de résolution de problèmes.

Tableau 4.2 | Les étapes du processus de résolution de problèmes

Étapes	Composantes
Appropriation du problème	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève décode le problème. • L'élève modélise le problème. • L'élève représente le problème.
Réalisation du problème	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève applique différentes stratégies pour élaborer sa solution. • L'élève valide sa solution
Communication de la solution trouvée	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève présente sa solution.

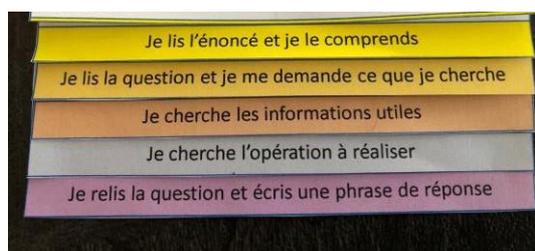
Document N°11 : Extrait du livre « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard p.74

Après avoir analysé ces processus, le premier enjeu a été de poser les choses et de créer avec eux un référentiel d'aide à la résolution de problèmes. Les élèves ont été amenés à réfléchir sur leur façon de faire, sur la manière dont on résout un problème.

Nous avons petit à petit par un jeu de questions/réponses mis à nu le déroulement attendu lors d'une résolution de problèmes.

Nous avons conçu ensemble un petit guide d'aide à la résolution de problèmes en dégagant les 5 étapes essentielles qui pouvaient nous aider à trouver la solution :

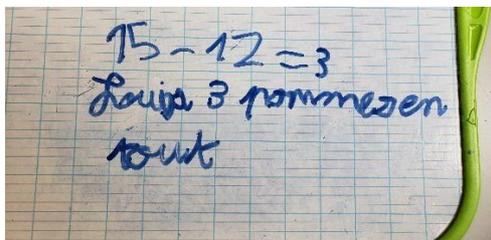
- « **Je lis l'énoncé et je le comprends** » : les enfants ont déterminé eux-mêmes ce que cela voulait dire et comment y arriver : l'importance de lire plusieurs fois l'énoncé si besoin, l'utilité de faire un petit film dans sa tête pour mieux comprendre la situation, la possibilité d'utiliser du matériel de manipulation ou de représenter la situation (dessin, schéma).
- « **Je lis la question et je me demande ce que je cherche** » : pour bien repérer ce qui est à chercher, la possibilité de surligner la question a été retenue.
- « **Je cherche les informations utiles** » : ici, c'est le fait d'entourer les données pertinentes en bleu qui a été choisi.
- « **Je cherche l'opération à réaliser** » : avec toutes ces informations réunies, le sens doit réussir à indiquer aux enfants l'opération à réaliser pour trouver la solution.
- « **Je relis la question et j'écris une phrase réponse** » : cette étape a été plus difficile à construire avec eux : l'écriture de la phrase réponse à l'aide des mots de la question est venue assez vite cependant le fait de réfléchir à sa réponse voir si celle-ci était logique, pouvait correspondre à la réalité a été beaucoup plus difficile à amener... J'ai vraiment eu l'impression qu'une fois le résultat de l'opération trouvé, le problème était achevé ! Il fallait veiller à ce point dans le futur...



Doc N°12 : Guide méthodologique individuel de résolution de problèmes de S., inspiré d'un document trouvé sur le site La tanière de Kyban.

Nous avons travaillé trois séances pour créer ce guide et l'utiliser sur des problèmes additifs. Au terme de ces séances, je me suis rendu compte que cela ne suffisait pas. Il était encore difficile pour eux de bien comprendre un problème et parfois même de savoir ce qu'ils devaient chercher.

Pour exemple, voici la réponse de B. avec guide sur ce problème : « *Louis a ramassé 12 pommes rouges et Lilou lui en a données 15. Combien Louis a-t-il de pommes en tout ?* »



Doc N°13 : Résolution d'un problème additif par B.

J'ai donc cherché comment les guider de manière plus aidante encore et j'ai réalisé une fiche de procédure d'étapes à partir du guide d'aide reprenant les différents moments importants de la résolution de problèmes qu'ils pouvaient remplir pour les aider à mieux comprendre l'énoncé, ce qu'ils cherchaient et la bonne opération. L'enfant placé l'énoncé dans la bonne case et il retrouvait ensuite les différentes étapes vues ensemble dans le guide. Chacun des enfants a utilisé cette fiche, car tous en avaient besoin : Pour S., B. et G., cela leur permettait de soutenir leur mémoire et de retenir les données importantes pour résoudre le problème. Ainsi, C. était en capacité de faire une lecture totale des données et de freiner son impatience à entrer dans la tâche et à la terminer.

1. Je lis le texte, je dois le comprendre:
⇒ Je suis capable de faire le film dans ma tête ou de faire un dessin ou un schéma
⇒ Je surligne la question
⇒ J'écris ce que je cherche.

ÉNONCÉ :

Je cherche un nombre de : _____

2. Je souligne les informations utiles :
Je souligne en bleu dans l'énoncé les informations utiles et j'écris ici tout ce qui me semble important

3. J'écris l'opération en ligne :
⇒ Je transforme le texte ou le schéma en opération

⇒ Je pose l'opération pour ne pas me tromper.

4. J'écris la phrase réponse :
⇒ Je fais une phrase réponse en utilisant tous les mots de la question.

Doc N°14 : Fiche de procédure d'étapes : inspiré du site Cap Ecole Inclusive : Outils support à l'organisation en résolution de problèmes

Après analyse de mes premières séances, je trouvais que mes interventions auprès des enfants manquaient de conflits socio-cognitifs. Je devais absolument mettre en place des habitudes pour aider ceux-ci à réfléchir sur leurs stratégies et pouvoir établir entre eux un débat constructif sur leurs différents raisonnements.

Je décidais alors en parallèle de l'utilisation de cette nouvelle fiche, l'introduction de

personnages de la méthode Réfecto.

Mais, en ce qui concerne très précisément la résolution de problèmes, c'est Gagné (1999) qui a fourni le plus d'outils pour soutenir l'élève dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes. Pour ce faire, il met en évidence des stratégies cognitives en associant une « profession » aux types d'actions à faire lorsqu'on résout un problème. Par l'entremise de différents personnages, il donne aux élèves un point de repère sur ce qu'on attend d'eux à chaque étape.

Document N°15: Extrait du livre « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard p.50

J'optais dans un premier temps pour le détective et pour le bibliothécaire car ces deux personnages étaient tout désignés pour aider à la compréhension du problème. Le premier car « il recueille les informations pertinentes et pose les questions ; il se questionne aussi sur ce qu'on cherche. » et le second parce qu'« il gère les informations déjà répertoriées, mais aussi celles qui sont propres au problème actuel. »¹ Je créais donc ces deux personnages en papier pouvant tenir sur la table devant les enfants et nous nous les sommes appropriés à l'aide d'une petite affiche reprenant les caractéristiques de chacun. En plus de cela, j'ai relevé une série de questions dans l'ouvrage de P.P. Gagné, Apprendre...avec Réfecto, Chenelière Education, dans ce qu'il appelle « les scripts », que ces deux personnages se posent régulièrement pour travailler l'explicitation de ce que les enfants doivent se dire dans leur tête en situation de résolution de problèmes. Cela m'a permis de travailler la métacognition.

Les processus métacognitifs sont également assez peu utilisés dans le cadre de la résolution de problème. Or, on sait que ce sont des étayages particulièrement efficaces, car ils amènent les élèves à verbaliser leurs stratégies et raisonnements, ce qui permet entre autres de mieux comprendre la source de leurs erreurs.

Document N°16 : « Enseigner les mathématiques à l'école » T. Dias, Magnard, p.74

Ainsi quand je donnais un problème aux enfants, je les laissais le lire seuls, puis nous le lisions ensemble pour lever tout problème de lecture et de vocabulaire. Puis nous mettions en scène les personnages : « Alors que va faire notre détective ? » Nous reprenions les questions que j'avais sélectionnées :

1. Je me parle de ce que je vois.
2. Qu'est-ce que j'ai compris ?
3. Qu'est-ce qui est important ?
4. Est-ce que j'ai bien lu la question ?
5. Qu'est-ce que je peux mettre ensemble ?

Document N° 17 : P.P. Gagné, « Apprendre...avec Réfecto », Chenelière Education, p. 22

¹ « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard, Chenelière Education, p.53

Cela permettait aux enfants de verbaliser et d'acquérir une méthode de réflexion devant un problème. Cela permettait à C. de ne pas se précipiter sur la tâche, à S. de se mettre en position de réflexion, à G. et à B. d'acquérir une procédure de recherche. Une fois le problème correctement décortiqué grâce à cet ensemble de questions, nous faisons appel au bibliothécaire. Celui-ci nous aidait à voir si dans notre passé, notre mémoire, nous n'avions pas déjà vu un problème qui ressemblait... Ce personnage nous permettait de faire du lien avec ce que nous avons déjà vu, de réussir à faire émerger le sens de l'opération pour ce problème. Il était présent aussi pour nous rappeler le soutien de l'affichage dans la classe sur les types de problèmes afin de permettre aux enfants de prendre appui, s'ils en avaient besoin, sur les outils de la classe, sur notre dictionnaire de mathématiques. Nous nous posions alors les questions du bibliothécaire :

1. Qu'est-ce que ça me rappelle ?
2. Je fais le film dans ma tête.
3. Je mets des images sur les mots.
4. Je cherche si dans l'affichage de la classe je n'ai pas quelque chose qui ressemble à ce problème.

Document N°18 : P.P. Gagné, « Apprendre...avec Réfecto », Chenelière Education, p.33

Grâce à ce personnage, les enfants ont pris conscience de l'intérêt de l'exploitation des affichages de la classe. Ils ont fait attention aussi au vocabulaire employé, voir s'il était compris, si on l'avait déjà rencontré. Le bibliothécaire a aussi permis aux enfants de s'interroger sur le fait d'avoir déjà rencontré ou non ce type de problèmes et de faire appel à des connaissances antérieures.

En termes de résolution de problèmes, l'objectif est de permettre à un élève lisant un énoncé de reconnaître (explicitement ou implicitement) le modèle sous-jacent et de mettre en œuvre les procédures permettant de le résoudre. Rappelons que le but n'est pas d'enseigner aux élèves de CP (ni à ceux de l'école élémentaire) une classification formelle de problèmes élémentaires telle qu'elle peut être présentée dans des recherches en didactique des mathématiques, mais d'amener les élèves à reconnaître progressivement différents problèmes pouvant relever des structures additives (champs additifs) et multiplicatives et d'automatiser la reconnaissance de l'opération.

Document N°19 : Le guide pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP, MEN, p.16

Lorsque les enfants ont commencé à bien avoir en tête le questionnement de ces deux personnages, j'ai introduit l'Arbitre. Il y avait d'autres personnages encore mais j'ai choisi celui-là car je voulais régler le problème de vérification du résultat, l'étape 5 de notre guide de résolution de problèmes qui m'avait interpellée. Ainsi pour C. Picard, l'arbitre « *évalue le travail selon les objectifs et vérifie si tout se déroule dans les règles.* »² En fait, le travail semble

² « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard, Chenelière Education, p.53

fini, mais il faut encore vérifier la justesse de la réponse, ce qui est difficile pour les enfants, revenir sur un travail fait est un exercice très rarement réalisé de manière consciente et volontaire. L'objectif de l'introduction de ce personnage était de rendre cette pratique courante et réfléchie. Nous avons donc appris à répondre à une autre série de questions, de conseils.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <i>Comment faire pour savoir si c'est correct ?</i>2. <i>Je compare ce que j'ai fait avec ce que je connais déjà.</i>3. <i>Je compare mon résultat avec mon objectif.</i> |
|--|

Document N°20 : P.P. Gagné, « Apprendre...avec Réfecto », Chenelière Education, p.77

Je complétais cette liste de questions avec « Est-ce que j'ai vérifié mon calcul ? ». Cet arbitre était pleinement nécessaire pour B. (Cf la photo doc N°...) pour lui permettre de voir la cohérence de sa réponse avec le problème posé.

Les enfants ont apprécié ce côté ludique de l'utilisation des personnages et peu à peu ils ont pris à leur compte ces séries de questions/conseils. Ils ont encore besoin d'un peu de temps pour s'approprier la démarche mais celle-ci chemine petit à petit dans leur esprit. Le fonctionnement de chacun de ces personnages est en train de mettre en route chez ces quatre élèves un processus métacognitif qui joue un rôle très important dans les apprentissages. Aucun d'entre eux ne reste inactif face à la résolution de problèmes.

En parallèle de cette co-intervention, je menais toutes les semaines en groupe externalisé une activité avec ces mêmes enfants sur un jeu de résolution de problèmes appelé « 100% problèmes » de l'atelier de l'oiseau magique dont j'ai quelque peu modulé les règles pour répondre au mieux aux besoins de mes élèves.

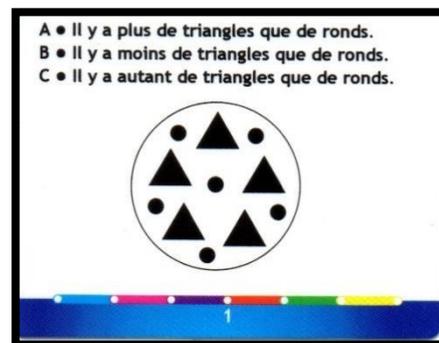
Tout d'abord, ce jeu a pour objectifs : de résoudre des petits problèmes mathématiques, d'appréhender le sens des opérations, de comprendre les différents termes mathématiques (moins que, plus que, autant...), de maîtriser la compréhension des termes fréquents et leurs synonymes (perdre, enlever, retrancher, etc...), de raisonner et de déduire (prélever des données utiles à la compréhension des énoncés), rechercher les indices indispensables, d'isoler les indices utiles ou de percevoir les indices manquants à la résolution de problèmes.

Le but de ce jeu est, en se déplaçant sur un plateau de jeu à l'aide d'un dé, de gagner un maximum de cartes problèmes en y répondant correctement. L'enfant dont c'est le tour peut répondre en priorité mais les autres sont interrogés sur leur accord ou non avec la réponse proposée par celui-ci et en cas de désaccord, s'ils ont raison et qu'ils l'expliquent, ils gagnent

la carte.

Les cartes problèmes sont réparties en 5 catégories :

- ❖ **Le bon raisonnement** : un énoncé de problème ainsi qu'une question sont écrits, il y a deux possibilités de réponses, l'enfant doit choisir le bon raisonnement. (ex : *Jules a 10 euros dans son porte-monnaie. Sa mère lui donne 5 euros. Combien a-t-il maintenant ? A. Il faut ajouter les 5 euros que sa mère lui donne aux 10 euros qu'il a déjà. B. Il faut retirer les 5 euros que sa mère lui donne aux 10 euros qu'il a déjà.*)
- ❖ **La bonne question est ...** : un énoncé de problème est écrit, on propose à l'enfant de choisir entre 3 questions, parfois 2 questions sont possibles. (ex : *Camille a 10 perles bleues et 12 perles rouges pour faire un collier. A. Quelle est la longueur du collier ? B. Combien le collier a-t-il de perles ? C. Combien de perles lui reste-t-il ?*)
- ❖ **Impossible de répondre car...** : un énoncé de problème avec des données manquantes et une question, l'élève doit dire pourquoi on ne peut pas le résoudre. (ex : *La sœur de Kévin achète 3 tablettes de chocolat au lait. Combien a-t-elle dépensé ?*)
- ❖ **Le choix de l'opération est** : un énoncé de problème ainsi qu'une question sont écrits, il y a deux possibilités de réponses, l'enfant doit choisir la bonne opération. (ex *Lola achète un classeur à 8 euros et un carnet à 4 euros. Combien a-t-elle dépensé ? A. $8-4$ B. $8+4$*)
- ❖ **Problèmes illustrés** : une série de 3 affirmations est écrite avec une représentation. L'élève doit choisir la bonne.



Exemple de carte problème sur les problèmes illustrés.

L'utilisation de ce jeu en petit groupe à l'extérieur de la classe m'a permis de retravailler avec les enfants plus précisément les besoins de chacun mais également de donner envie aux enfants de résoudre des problèmes. Après quelques séances, ce qui m'a frappé c'est qu'à mon arrivée dans la classe les enfants que je suivais exprimaient de la joie en me voyant. Le jeu a vraiment permis de créer une dynamique de réussite, une adhésion à la discipline et un sentiment de vouloir réussir. G., enfant très discret, manquant de confiance en lui, à la troisième séance m'a accueilli en disant « Aujourd'hui, je suis prêt, je vais prendre ma revanche

dans les problèmes. »

Le jeu : un moyen privilégié pour enseigner et apprendre

Le maillage entre le jeu et les mathématiques intéresse un nombre grandissant de chercheurs en éducation. Le récent ouvrage de Marinova et Biron (2016) est entièrement consacré à ce sujet. Afin de promouvoir l'utilisation de jeu dans les activités d'enseignement des mathématiques, ces chercheurs réfèrent à l'étude de Pelay (2011) pour mettre de l'avant trois arguments en faveur du maillage entre le jeu et l'apprentissage des mathématiques :

**en jouant, la personne s'investit simultanément sur les plans intellectuel et affectif.*

**En jouant, la personne agit et se sent responsable de trouver de nouvelles stratégies pour réussir.*

**Le jeu favorise l'engagement personnel dans les jeux impliquant des tâches de mathématiques, ce qui signifie que la personne choisit comment elle entreprend et déploie sa démarche ainsi que sa solution.*

Document N°21 : Extrait du livre « Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes » Colette Picard p.151

Pour S., C. et G., il fallait insister sur la compréhension des énoncés, du vocabulaire rencontré. Je leur ai demandé comment nous pourrions faire pour essayer de retenir ces mots qui parfois nous posent des difficultés dans les problèmes, les mots pour lesquels parfois on ne sait pas trop ce que cela veut dire... Je savais que les enfants travaillaient en français sur l'utilisation du dictionnaire et assez vite la proposition de créer un recueil du vocabulaire qui nous faisait obstacle dans les problèmes est apparue. Nous avons décidé au fur et à mesure de consigner les mots, les expressions qui nous gênaient dans un dictionnaire à nous : le dictionnaire des mots des problèmes.

A chaque fois que dans le jeu ou en co-intervention nous rencontrions des nouveaux termes qui nous posaient problème, que nous ne comprenions pas, nous le notions dans un petit classeur (pour favoriser les mots à intercaler au cas où) et nous avons essayé de lui donner une définition. Nous avons relevé aussi des analogies. Ainsi, le bibliothécaire nous a aidé à classer tous ces termes, à les comprendre et à nous les remémorer quand nous les rencontrions à nouveau.

Pour tous les enfants mais avec une vigilance plus accrue pour B., lors de ce jeu, je veillais à bien faire expliciter la procédure qui avait été retenue avec une série de questionnement : « Pourquoi as-tu choisi cette réponse ? Comment as-tu fait ? Comment être certain que c'est la bonne réponse ? » Chaque élève devait être capable de justifier sa réponse et les autres devaient pouvoir expliquer ce en quoi ils n'étaient pas d'accord. J'essayais au maximum d'installer un débat cognitif mais aussi une réflexion de la part de chaque sur les procédures qu'ils utilisaient. Je voulais rendre chacun capable de verbaliser non pas une action mais l'utilisation d'une stratégie ou une analyse de leur façon de résoudre ce problème.

2.3. L'évolution des élèves dans leur stratégie en Résolution de problèmes :

Après cette remédiation à raison de deux séances par semaine, j'ai effectué un petit bilan sur la résolution individuelle de 4 problèmes que j'ai repris des évaluations CE1 de début d'année pour voir l'évolution de leur réussite. Je n'ai retenu que les problèmes additifs.

Pour S., 3 des 4 problèmes sont corrects. Le dernier est faux à cause d'une erreur de calcul mais le raisonnement est bon. On remarque la présence des opérations ainsi que d'une phrase réponse pour chacun des énoncés ce qui n'apparaissait pas dans son livret. Elle a progressé car 2 seulement étaient réussis la première fois. Sa lecture d'énoncé a bien progressé ainsi que la reformulation de celui-ci et elle sait en retirer les informations importantes. Quand on lui demande « Comment vas-tu faire pour résoudre ce problème ? » elle se montre cohérente dans la planification de ses étapes, les cite toutes mais oublie son travail d'arbitre (ce qui lui aurait permis de voir son erreur de calcul). Elle a en effet pleinement investi le rôle du détective et du bibliothécaire. Elle a également appris, sur de courts temps, grâce à l'utilisation du pictogramme à se canaliser, à écouter l'autre et à participer à un échange constructif en prenant la parole de l'autre et en justifiant ses propres propos.

Pour C., un des problèmes présente également une erreur de calcul avec un raisonnement correct et les 3 autres sont exacts. Pour lui également, on voit la présence des opérations ainsi que de la phrase réponse pour chacun des énoncés ce qui n'apparaissait pas dans ses évaluations nationales CE1. On note également une évolution car il en avait réussi 2.

C. a progressé dans la restitution de l'énoncé, il sait donner les informations importantes sans en oublier et a semblé moins gêné par le vocabulaire (il demande moins souvent une explication de terme, sait me dire que l'on a déjà vu ce mot dans un énoncé et s'il est présent dans notre « dictionnaire »). La plus grosse évolution de C. réside dans son entrée dans la tâche. Il ne se précipite plus pour écrire l'opération, prend le temps de la lecture, de la réflexion. Il aime le personnage du détective et se plaît dans ce rôle. Les deux autres personnages ne sont pas encore assez investis à mon goût ou survolés, ce qui ne lui a pas évité cette erreur de calcul.

Pour B., seulement deux problèmes sont réussis contre trois sur le livret. Les deux autres ont été compris, mais comportent des erreurs de calcul. Cependant, B. a progressé dans sa compréhension des énoncés mais surtout dans son sentiment de compétence en résolution de problèmes. C'est maintenant un enfant plus ouvert, qui s'exprime plus dans notre groupe de travail et avec moi, qui arrive à expliquer, à verbaliser ce qu'il a compris, comment il a fait. L'utilisation des personnages lui permet peut-être de se décentrer de la tâche, de moins s'impliquer émotionnellement et de ne plus être bloqué quand il n'y arrive pas. La fiche guide lui a permis de mettre en évidence ce qui est important dans un problème et de

soutenir sa mémoire qui est parfois je pense parasitée par ses émotions. Il lui faut maintenant investir pleinement l'arbitre pour revenir sur ses erreurs de calcul.

Pour G., les quatre problèmes sont réussis avec calcul et phrase réponse corrects contre deux la dernière fois. C'est un enfant qui présente désormais un engagement réel dans la tâche. Il semble s'être approprié la démarche de résolution de problèmes ainsi que les personnages, mais surtout, il semble avoir pris confiance en lui. La fiche guide lui a permis de mettre en lumière les éléments importants du problème et lui permet de garder en mémoire ce qui est demandé. Il a appris à se servir des outils d'aide et de l'affichage. Le vocabulaire lui pose encore parfois problème mais il ose le dire et demander quand il ne comprend pas.

III. Conclusion, discussion :

La résolution de problèmes est une activité mathématique, je pense, autant redoutée par les enseignants que par les enfants. Je me suis vu aborder ce projet avec beaucoup d'angoisse, de doutes et d'interrogations. Ma principale préoccupation était de pouvoir proposer aux enfants d'une part l'aide qui répondrait à leurs besoins éducatifs particuliers et d'autre part amener un regard différent et un geste spécialisé dans ce domaine.

D'une manière générale, je pense que l'apport de la méthode Réfecto dans la démarche de résolution de problèmes a rendu cette activité plus ludique pour les élèves. Elle a également permis de mettre des mots sur des stratégies, chose que les enfants ne font pas habituellement. Comme cela est précisé dans l'article de M. S. Bosson, M. G. P. Hessels, C. Hessels-Schlatter, il devrait en résulter une efficacité plus importante dans l'acquisition des stratégies.

Plusieurs recherches ont montré que les stratégies peuvent être entraînées chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. L'entraînement de stratégies est cependant plus efficace s'il est accompagné d'une réflexion métacognitive (prise de conscience de sa propre activité stratégique et de ses effets) et d'un travail sur différentes variables motivationnelles (Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008).

Doc N° 22 : « Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves en difficultés d'apprentissage, M. S. Bosson, M. G. P. Hessels, C. Hessels-Schlatter dans développements 2009/1(n°1) p.14

Grâce à l'utilisation de cette méthode, j'ai appris lentement à laisser les enfants s'exprimer sur leur démarche, à s'expliquer, à se justifier, à laisser le temps à chacun de débattre de son raisonnement.

Ce bilan plutôt positif de l'utilisation partielle de cette méthode me projette vers son utilisation en lecture-compréhension de texte qui n'est pas si éloignée de la démarche de la résolution de problèmes. Le travail autour de la métacognition m'interroge beaucoup et je le trouve très pertinent pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. J'aimerais approfondir

mes connaissances et ma pratique autour de cette notion.

Cette année de formation en alternance, bien que déstabilisante, m'aide à acquérir de nouveaux gestes professionnels, une nouvelle posture. J'essaye par les entretiens avec les collègues que je rencontre, avec mes cours de formation ainsi qu'avec mes lectures d'acquérir cette nouvelle identité professionnelle. Le chemin ne s'arrête pas avec le CAPPEI, je m'efforce de remiser ma posture d'enseignant du premier degré pour endosser celle d'enseignant spécialisé et aider au mieux les élèves à Besoins Educatifs Particuliers à progresser et à dépasser leurs difficultés mais aussi mes collègues enseignants en tant que personne-ressource pour les épauler et les accompagner au quotidien.

Bibliographie

Ouvrages

- T Dias : Enseigner les mathématiques à l'école, Magnard
- P.P. Gagné : « Apprendre...avec Réfecto », Chenelière Education
- P Hervé : La résolution de problèmes arithmétiques à l'école, Hatier pédagogie
- C Picard : Enseigner la résolution de problèmes : accompagner les élèves de 5 à 12 ans dans le développement de la compétence à résoudre des problèmes, Chenelière Education

Textes officiels

- Projet de fonctionnement du Pôle Ressource de Circonscription de Béthune 1
- M.E.N., extrait du BO n °3 du 26.04.2018
- Annexe I-BO N°7 du 16 février 2017
- Le guide pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP, MEN

Site Internet

- P Tremblay : Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? mars 2017
- La tanière de Kyban : un livret pour résoudre des problèmes
- Cap Ecole Inclusive : Outils support à l'organisation en résolution de problèmes

Documents :

- Cairn .INFO CHAPITRE 8. LES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION COGNITIVE : UNE AIDE À LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ARITHMÉTIQUES

Jérôme Focant, Jacques Grégoire in Marcel Crahay et al., (2008). Enseignement et apprentissage des mathématiques, De Boeck Supérieur | « Pédagogies en développement » (pages 201 à 221).

- la feuille de recueil sur l'évaluation des composantes nécessaires à la compréhension des situations de résolutions de problème d'A. Desbiens, V. Bertier, L.Roye et JP Leclere (2006)

- Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves en difficultés d'apprentissage, M. S. Bosson, M. G. P. Hessels, C. Hessels-Schlatter dans développements 2009/1(n°1) p.14

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : RASED

SESSION 2021

Epreuve 3 : Personne ressource

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS

PROFESSIONNELS : DESBIENS Agnès

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BODLET VEST MAGGY

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : BODLET

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Aide à l'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers en grande section

Public visé

- L'enseignante de la classe et l'AESH
- Les autres enseignantes de l'école maternelle ainsi que la directrice
- La directrice de l'école élémentaire et les deux enseignantes de CP

Actions menées

- Accompagnement de l'inclusion de l'enfant en GS auprès de l'enseignante et de l'AESH de l'élève
- Sensibilisation de l'équipe enseignante maternelle ainsi que d'une partie de l'équipe élémentaire sur l'accueil au sein des classes des enfants TSA
- Echange avec les partenaires
- Aide à la liaison GS/CP, préparation de l'inclusion de l'enfant en CP

Références aux textes

officiels : (BO n°7 du 16.02.2017)

- L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive en coordonnant des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves.
- L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive et en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive



Promouvoir les ressources existantes

- Le réseau – TSA 62
- Le centre ressource autisme

Par quels moyens ?

- Observations dans la classe
- Accompagnement dans la création et la mise en œuvre d'outils
- Réunion de sensibilisation, d'informations
- Communication sur les ressources existantes disponibles

