

Expliciter n° 72 décembre 2007

Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant

Agnès Thabuy

Introduction

La formation des maîtres E est au centre de mes préoccupations professionnelles depuis une bonne quinzaine d'années¹. Si cette population m'intéresse autant, c'est parce que sa mission première est d'aider pédagogiquement des élèves en (grande) difficulté, mais aussi parce qu'elle réunit les conditions d'exercice maximales, suffisamment épurées, pour permettre la prise en compte de chaque sujet apprenant au sein d'un (petit) groupe².

Former des maîtres E, c'est d'abord les former à la rencontre d'élèves tous différents, possédant leurs logiques propres, un fonctionnement cognitif singulier, une manière d'apprendre particulière, des blocages, un rapport à l'école, à l'enseignant et à eux-mêmes souvent problématique.

Cette « formation à la rencontre », je l'ai construite progressivement, par étapes, en fonction des portes ouvertes par l'institution (et, souvent, malgré les portes que cette institution a tenté de fermer), en fonction des difficultés que je percevais chez les stagiaires et, surtout, en fonction de ma propre évolution.

L'entretien d'explicitation (EDE) et le GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation) ont joué un rôle central dans cette évolution. Et la précieuse collaboration avec Nadine Faingold, tout au long des nombreuses formations que nous avons co-animées, en a été un catalyseur essentiel.

A quels processus ai-je été graduellement attentive chez les maîtres E en formation, au fur et à mesure de mon évolution ? Et où en suis-je aujourd'hui ? C'est ce que je vais tenter de présenter dans ce qui suit.

¹ Je tiens à remercier Séverine C., Florence Mauroux, Laurence Pommier et Isabelle Dubosquelle pour leur contribution à cet article.

² Mon propos n'est pas de considérer que cette centration est du ressort exclusif des maîtres E, elle est aussi, bien sûr, du ressort de l'enseignant de la classe mais, outre le fait que l'aide spécialisée implique une telle centration, les conditions d'exercice de l'enseignant de classe brouillent quelque peu les pistes en rendant plus difficile le repérage des obstacles à l'acquisition d'une telle posture.

1) Une première expérience fondatrice

Dans le Val d'Oise, les enseignants titulaires du 1^{er} degré qui souhaitent devenir maîtres E débutent leur parcours, pour la grande majorité, par une année d' « essai » sur un poste spécialisé vacant.

Il existe depuis 1993 un stage d'aide à la prise de fonction pour ces enseignants « faisant-fonction » sur postes E, stage sur lequel j'interviens depuis les origines (d'abord en tant que conseillère pédagogique, puis en tant que professeure en IUFM) en proposant notamment une sensibilisation d'une journée à l'entretien d'explicitation. Cette sensibilisation consiste en premier lieu à découvrir l'EDE à partir d'une mise en situation sur tâche à partir de laquelle je fais une démonstration d'un accompagnement en explicitation avec trois volontaires qui verbalisent à tour de rôle les procédures mises en œuvre pour effectuer la tâche. Les trois entretiens servent d'exemples pour présenter les aspects techniques et théoriques de l'EDE. La journée se termine par une analyse d'entretiens enregistrés et transcrits menés avec des élèves en difficultés par des maîtres E chevronnés.

Cette journée de sensibilisation est pour moi une manière d'initier un changement fondamental dans la posture d'enseignant : faire l'expérience-choc d'une mise en situation à partir d'une même tâche, découvrir l'autre comme différent de soi, découvrir l'infinie variété des fonctionnements cognitifs en œuvre dans une même tâche – un renversement épistémologique pour une majorité des participants. C'est aussi une manière de mettre les enseignants « faisant-fonction » en appétit, leur donner envie de s'essayer à questionner les élèves avec lesquels ils travaillent, envie de poursuivre la découverte de l'EDE, d'en acquérir les techniques en s'engageant dans une formation spécialisée.

De fait, cette sensibilisation porte ses fruits, les nombreux retours qui m'en sont faits le montrent : un premier changement, un début de centration sur l'enfant s'opère bien souvent, même si le manque d'outils appropriés se fait sentir. Les stagiaires qui prennent la décision, généralement l'année suivante, de devenir enseignants spécialisés ont une première expérience sur laquelle s'appuyer.

2) Appréhender l'élève dans sa singularité : chercher à comprendre son fonctionnement

Depuis 1997, je coordonne la formation des maîtres E sur le site de Cergy de l'IUFM de Versailles. J'ai fait le choix de poser la formation à l'EDE au tout début de l'année de formation spécialisée. Il s'agit de construire le groupe des stagiaires autour de l'EDE, par l'écoute, l'expérience et le retour sur l'expérience, et l'acquisition des techniques qui permettent de questionner des enfants jeunes et en grande difficulté tout en apprenant à « se mettre entre parenthèses » - un vrai défi de formation, vécu par la plupart comme une remise en question parfois douloureuse de leurs pratiques antérieures d'enseignant en classe ordinaire.

La première étape importante pour chaque stagiaire consiste à oser faire, oser se lancer avec un « vrai » élève : et si l'élève ne répondait pas aux questions ? Et si il répondait autre chose que ce qu'il a fait ? Et si ce questionnement allait le perturber ? Dans le dispositif de formation, la contrainte de s'enregistrer, puis de réécouter et de transcrire autant que les impératifs de temps le permettent a été institué : ce retour réflexif systématique est un puissant outil de formation pour les stagiaires et un excellent moyen pour moi de suivre l'évolution de chacun. Tous les ans, je constate que les essais sont multiples, plus ou moins maladroits, avec des contrats de communication peu clairs ou pas vraiment négociés avec l'enfant, avec des glissements fréquents dans le général, une granularité de description trop large.

Ces premières tentatives se situent souvent dans le cadre des évaluations diagnostiques initiales, en amont du projet d'aide, pour affiner et compléter les informations recueillies par l'observation de l'élève en train d'effectuer une tâche. Assez vite, les techniques des stagiaires s'améliorent, mais la question qui reste longtemps en suspens est celle du but : celui qui est annoncé n'est pas toujours celui qui est réellement visé par l'entretien. Quand je questionne un élève, est-ce pour conforter un point de vue préétabli, ou pour accueillir ce qui vient, avec toute la déstabilisation que peut provoquer l'irruption d'un aspect du fonctionnement de l'enfant inconnu ou non prévu ?

L'exemple de Séverine illustre bien cette confusion de buts. L'entretien qu'elle mène avec Maëva, élève de CP, se déroule devant moi, alors que j'effectue ma première visite de formation. Dès mon arrivée, Séverine me confie que la maîtresse de Maëva s'inquiète parce que, dit-elle, celle-ci semble avoir du mal à traiter en même temps plusieurs informations différentes. Séverine a construit une évaluation qui comporte quatre tâches sur quatre fiches différentes, toutes organisées de la même

façon : une situation initiale avec un élément caché est présentée à l'enfant qui doit choisir parmi quatre propositions celle qui correspond à l'élément caché.

Assise dans mon coin, j'ai l'impression que Maëva se sort assez bien de l'épreuve. Au terme des quatre tâches, Séverine propose à Maëva de revenir sans les supports sur l'une des tâches pour lui expliquer comment elle s'y est prise pour faire ce qu'elle a fait. Maëva choisit la tâche des bonshommes : la situation initiale montre un bonhomme caché derrière un arbre, bonhomme dont on aperçoit le nez, le ventre très proéminent, la canne blanche et les chaussures noires qui dépassent partiellement. Les quatre propositions montrent quatre bonshommes qui portent des chaussures noires ou blanches, une canne noire ou blanche ou une valise à la main. Si on s'arrête uniquement sur ces critères (couleur des chaussures, présence et couleur de la canne), un seul personnage correspond à celui qui est caché derrière l'arbre. Mais si on prend en compte un autre critère, la taille du ventre, aucun bonhomme ne convient (critère *a priori* annexe, il s'agit, semble-t-il, d'une maladresse du dessinateur, et ce type de tâche, fréquente au début du cycle 2, s'appuie traditionnellement sur des critères très tranchés, comme la couleur ou la présence/absence d'un objet).

En s'appuyant sur les traces de l'activité de Maëva sur la fiche et sur les notes que Séverine a prises en observant l'enfant en train de faire la tâche, il est possible de reconstituer sa démarche. Maëva a entouré un premier bonhomme (ventre rond, chaussures noires, valise à la main) qu'elle a barré en disant : « Je me suis trompée ». Puis elle a entouré un second bonhomme (ventre rond, chaussures noires, canne noire), ce qui a donné lieu à un premier échange Séverine/Maëva en cours de tâche :

1. **Séverine** : *Comment tu sais que c'est celui-là ?*
2. **Maëva** : *C'est celui-là, mais il a changé de canne*
3. **S** : *Et si je te dis qu'entre là et là, il n'a pas changé de canne ?*
4. **M** : *Ah, c'est pas ça...*

Après réflexion, Maëva a finalement entouré un troisième bonhomme (ventre rond, chaussures blanches, canne blanche) en confirmant son choix à voix haute.

Voici le second échange, cette fois-ci après la tâche, entre Séverine et Maëva :

1. **Séverine** : *Alors... Ce que je vais te proposer de faire maintenant... Je prends ton crayon. Si tu es d'accord... c'est de choisir parmi les quatre exercices qu'on vient de voir, un exercice, pour qu'on revienne un petit peu dessus... pour voir un peu plus précisément comment tu as fait... D'accord ? Il y en a un qui t'intéresserait plus que les autres ?*
2. **Maëva** : *Oui*
3. **S** : *Lequel ?*
4. **M** : *Celui des messieurs*
5. **S** : *Celui des messieurs. Alors, on va reprendre au moment où euh... je t'ai donné la feuille... Il y a un dessin... Sur le dessin, il y a un arbre... un monsieur caché derrière l'arbre... il fallait... en regardant dessous... savoir qui était caché derrière... Tu te rappelles de ça ? Alors, qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment-là ?*
6. **M** : *Je l'ai... je l'ai entouré et puis j'ai écrit mon prénom.*
7. **S** : *D'accord. Avant que t'entoures, qu'est-ce que tu as fait ? T'as regardé quelque chose ?... en particulier ?... Qu'est-ce que tu as vu ?*
8. **M** : *Parce que y en avait qu'avaient... qu'avaient des cannes qu'étaient noires et y en avait d'autres qu'avaient des cannes noires et qu'avaient des... des... cannes blanches.*
9. **S** : *D'accord ? Et puis, qu'est-ce qui s'est passé alors ?*
10. **M** : *Et aussi, y en avait qu'avaient des chaussures blanches.*
11. **S** : *Y en avait qu'avaient des chaussures blanches...*
12. **M** : *et noires*
13. **S** : *et noires... Alors, qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?*
14. **M** : *Ben, tu m'as dit ce qu'il fallait faire et puis je l'ai entouré.*
15. **S** : *Oui*
16. **M** : *Et puis après, comme j'ai vu que c'était celui-là et ben j'ai entouré*
17. **S** : *Comment t'as su que c'était celui-là ?*
18. **M** : *Parce que j'ai vu avec le ventre*
19. **S (ton dubitatif)** : *T'as vu avec le ventre*

20. **M** : Parce que y en avait un qu'avait un petit peu le ventre qui était maigre
21. **S (sceptique)** : *D'accord, d'accord...*
22. **M (en même temps)** : Un petit peu
23. **S** : *Et t'as regardé où pour savoir ?*
24. **M** : Parce que y en avait un que j'avais trouvé que c'était presque... c'était pareil que le ventre qui était caché derrière l'arbre
25. **S** : *D'accord... T'as regardé le ventre... Et alors, qu'est-ce que t'as fait après avec les cannes et les chaussures ? Tu m'as dit : « y avait des cannes blanches, des cannes noires, des chaussures blanches, des chaussures noires »...*
26. **M** : J'ai bien regardé.
27. **S** : *T'as bien regardé par rapport à quoi ?*
28. **M** : Les chaussures
29. **S** : *Les chaussures, d'accord... Comment tu as su alors que celui que tu entourais était le bon ? Parce que la première fois, tu m'as dit : « Je me suis trompée »*
30. **M** : Parce que j'ai vu qu'il avait une valise.
31. **S** : *D'accord, il avait une valise... et il fallait pas qu'il ait une valise. Il fallait qu'il ait quoi ?*
32. **M** : Une canne
33. **S** : *D'accord. Alors, comment t'as fait ?*
34. **M** : Après, j'ai entouré l'autre et c'était pas celui-là.
35. **S** : *Comment t'as su que c'était pas celui-là ?*
36. **M** : Parce que la canne, elle était noire .
37. **S** : *Parce que la canne, elle était noire. Alors, qu'est-ce que tu as fait ?*
38. **M** : Après j'ai trouvé. C'était celui qu'avait... la canne blanche.
39. **S** : *Celui qu'avait la canne blanche...*
40. **M** : Et celui... et le plus, c'était celui qu'avait la canne noire.
41. **S** : *D'accord, alors, qu'est-ce que t'as fait ?*
42. **M** : J'ai entouré celui qu'avait la canne blanche.
43. **S** : *D'accord... Comment t'as su... Et tu es sûre que c'était celui-là, à ce moment-là ?*
44. **M** : Oui.
45. **S** : *Oui. D'accord. C'est bien Maëva. On s'arrête.*

En fait, Maëva exprime d'emblée (18, 20, 22) que son critère premier est la taille du ventre, ce que ne semble pas comprendre Séverine (qui n'a pas perçu l'erreur du dessinateur). Elle cherche ensuite un personnage qui corresponde autant que possible avec celui qui est derrière l'arbre en ne lâchant pas le critère ventre (il est plus facile de changer de chaussures ou de canne que de ventre !), et comme aucun ne convient vraiment et qu'elle ne s'autorise pas à le dire, elle fait au mieux en combinant le ventre le plus conforme avec l'un ou l'autre des critères (tout en rappelant, en 40, que « le plus, c'était celui qu'avait la canne noire »).

Séverine, en fait, ne cherche pas à comprendre le fonctionnement de Maëva mais à confirmer l'inquiétude de la maîtresse, inquiétude qu'elle a faite sienne. Tout de suite après la séance, Séverine me confie cette inquiétude et notre échange donne lieu dans un premier temps à un dialogue de sourds car, pour ma part, j'ai bien compris la logique de Maëva, mais pas celle de Séverine. Il faudra la réécoute et la transcription de l'entretien pour que celle-ci prenne conscience que Maëva fait preuve d'une logique pertinente et que son analyse de la tâche était finalement moins performante que celle de l'enfant...

Dans cet exemple, l'attente de la stagiaire est déterminée par les dires de l'enseignante de l'enfant. Séverine n'est pas prête à accueillir l'imprévu. Cette forme d'écoute orientée, de surdité, est fréquente chez une majorité de maîtres E en formation et renvoie à une peur de l'inconnu où il est plus confortable, moins déstabilisant, de construire l'autre que de le laisser advenir avec tout ce que l'irruption d'une logique singulière, voire d'un dysfonctionnement, entraîne comme prise de risque dans l'aide à apporter ensuite. J'ai souvent entendu des stagiaires exprimer leur réticence à mener des EDE par crainte de ne pas savoir quoi faire des informations recueillies, de ne pas être capables de construire un dispositif d'aide adaptée aux besoins propres à cet élève-là. Finalement, ils préfèrent ne pas savoir de quoi est faite la difficulté ! Ce sont souvent les mêmes stagiaires qui sont en demande de

« méthodes », le fantasme de la remédiation miracle, en kit, efficace à tous les coups et pour tous les élèves, ayant la vie dure...

3) Qu'est-ce que je fais à l'autre quand je veux l'aider ?

L'étape suivante consiste à réfléchir sur la relation d'aide à l'apprenant et, en particulier, à repérer la place que l'EDE peut prendre dans cette relation d'aide. Certains stagiaires ne font pas le lien entre EDE et aide à l'élève. D'autres considèrent que faire expliciter l'élève sur sa manière de procéder suffit à résoudre ses difficultés, ce qui est parfois le cas. Mais bien souvent, d'autres modes d'interventions sont nécessaires. Toute la question alors est de pouvoir doser subtilement ce qui peut être donné à l'élève et ce qu'il convient de laisser à sa charge pour que l'interaction s'inscrive comme un étayage et non comme une imposition plus ou moins subtile de la « bonne » procédure, voire une indication plus ou moins directe du résultat.

Pour aborder cette dimension, j'ai mis en place une situation entre adultes à partir du problème du 0-60 (où il s'agit, à partir de la suite des nombres de 0 à 60 écrits côte à côte sans espace ni séparation, de constituer le nombre de 11 chiffres le plus grand en prenant les chiffres dans l'ordre dans lequel ils se présentent, sans retour en arrière dans la suite). Les stagiaires constituent des groupes de trois, un médiateur, un « apprenant » et un observateur. Le médiateur doit aider l'apprenant à effectuer la tâche de manière à ce qu'ensuite, ce dernier puisse refaire une tâche du même type en autonomie (ce qui est testé dans un second temps en lui proposant à partir du même énoncé de constituer le nombre de 11 chiffres le plus petit). La totalité des interactions médiateur/apprenant est enregistrée, puis réécoutée par le petit groupe : il s'agit, à l'aide d'une grille d'analyse³ et du vécu de l'apprenant, de repérer l'effet des relances du médiateur.

Plusieurs lignes de force se dégagent de manière récurrente de cette mise en situation. La première concerne la nécessité d'aller chercher l'autre là où il en est, donc de comprendre, pour le médiateur, ce qui fait obstacle chez l'apprenant. Si l'EDE s'impose d'emblée comme un outil essentiel, encore faut-il repérer à quel moment questionner, jusqu'où et surtout avec quel contrat, car, bien souvent, l'apprenant n'a pas envie d'être interrompu dans sa recherche ni que lui soit signifié qu'il est dans l'erreur, ce qu'un questionnement trop abrupt peut laisser sous-entendre.

La seconde renvoie à la question du dosage des interventions du médiateur, entre atténuation et maintien de la frustration chez l'apprenant, donner juste ce qu'il faut quand il le faut, accepter aussi l'idée que, parfois, aider, c'est surtout ne rien faire. Combien de fois n'ai-je entendu un stagiaire exprimer son désarroi quand il a eu l'impression de « ne servir à rien », ou que l'apprenant lui a renvoyé le fait qu'il l'avait empêché de cheminer, de construire, par une intervention inappropriée et par trop intrusive ?

La troisième concerne la dimension psycho-affective en jeu dans les apprentissages, dimension déjà connue en théorie par la majorité des stagiaires, mais rarement éprouvée, verbalisée et réfléchie en situation d'apprenant. Travailler sous le regard, même bienveillant, de quelqu'un, ce peut être une aide, mais ce peut être aussi une gêne, voire un obstacle supplémentaire pour l'apprenant, et pourtant, c'est ce que vivent au quotidien les élèves qui sont aidés en petit groupe par un maître E – la peur de l'échec – l'image que l'on a de soi, que l'on donne de soi – les fantômes d'un vécu scolaire chaotique, d'un rapport aux mathématiques douloureux...

Enfin, l'écueil pour le stagiaire tient souvent à sa conception de l'apprenant en difficulté, à sa souffrance supposée face à une tâche difficile, et, là encore, le lien avec ce que vit l'élève est intéressant à faire. La tentation est grande de trop réduire les degrés de liberté de la tâche, comme est grande celle de proposer des tâches sans réel problème à résoudre à l'élève pour qu'il vive (enfin) le plaisir de la réussite. Le vieil adage « A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire » ne s'applique plus, dès lors qu'il s'agit d'un élève étiqueté « en difficulté ». La mise en situation du « 0-60 » pose clairement l'importance du pari d'éducabilité pour l'élève, ce qui va de paire avec un accueil bienveillant et un regard résolument positif sur ses tâtonnements, ses essais-erreurs.

³ J'utilise la grille d'analyse des fonctions du discours de l'adulte que j'avais construite dans le cadre de mon mémoire de DEA [Former à la métacognition ; pour un dispositif de formation des maîtres E – Paris X-Nanterre, 1996] et qui m'avait servi à étudier les interventions verbales d'un maître E au cours d'une séance (voir Expliciter n°)

Cette formation inaugurale à l'EDE et à la problématique de l'aide, incluant les notions d'étayage, de médiation, de métacognition et d'auto-contrôle, s'entrecroise ensuite très vite avec les approches didactiques du lire/écrire/comprendre, de la construction du nombre, de la numération de position et de la résolution de problème. Apparaît alors un autre point clé dans l'évolution des stagiaires, la différence entre logique de la tâche, logique de l'expert et logique de l'apprenant. Certains stagiaires éprouvent une grande difficulté à approcher la logique d'un élève dès lors qu'ils sont eux-mêmes experts dans le domaine. D'autres (ou les mêmes), alors qu'ils sont enseignants depuis parfois de nombreuses années, ne se sont jamais penchés sur les tâches qu'ils donnent à leurs élèves. L'étape suivante de la formation des maîtres E concerne l'aide en petit groupe, dans le cadre d'un projet de groupe s'articulant au projet d'aide individualisé de chaque participant.

4) La question du travail en petit groupe : se centrer sur la procédure de chacun, pas sur le résultat

Quelles que soient sa forme et sa périodicité (aide « massée », qui correspond à une aide quotidienne sur une période courte – aide « filée », qui s'étale sur une période plus longue, à raison de deux fois par semaine), l'aide en petit groupe est une aide hors la classe, ponctuelle, circonscrite dans le temps, qui demande, pour être efficace, la prise en compte d'un certain nombre d'impératifs et la mise en place d'un dispositif de médiation-remédiation précis, susceptible de répondre aux besoins de chacun des élèves qui le constituent.

Face à une demande d'aide souvent large de la part de l'enseignant de la classe, la difficulté de l'élève étant fréquemment perçue comme globale, et suite à des évaluations diagnostiques ouvrant de multiples pistes, le maître E en formation se voit contraint de privilégier un domaine-clé, de formuler un objectif prioritaire à viser pour orienter le projet d'aide, l'alternative étant qu'en voulant répondre à tout, il ne réponde de fait à rien.

Faire un choix suppose d'abandonner, au moins momentanément, d'autres possibles. Cette première prise de risque se double instantanément d'une seconde quand il s'agit d'envisager la démarche pédagogique la mieux à même d'atteindre l'objectif visé.

Un premier piège à éviter, et dans lequel tombent pourtant certains stagiaires, est celui d'une pédagogie de projet où ce qui devient central est l'objet (jeu, album, fiche technique...) à élaborer pour le présenter en classe en fin d'aide. La tentation pour l'adulte dans ce cas est alors de guider l'attention des élèves vers la réalisation du produit fini au détriment de l'attention aux processus mis en œuvre.

Toute autre est la démarche que je les incite à privilégier. Cette démarche articule deux notions essentielles, la structuration de la séance d'aide et le choix d'une tâche-type. Ces deux notions s'appuient sur le concept de format d'interaction médiateur-sujet(s) tel que le définit Bruner⁴ : « *Exemplaire simplifié d'une classe de relations, il s'agit d'un microcosme régi par des règles et dans lequel l'adulte et l'enfant interagissent* ». L'idée sous-jacente, fortement reprise et développée dans les travaux récents de l'équipe Jean-Louis Paour, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, est que si l'on veut améliorer le fonctionnement cognitif de l'apprenant et le développement de son auto-régulation si déficitaire chez l'élève en difficulté, il est essentiel de systématiser et de structurer l'ensemble du dispositif, le déroulement des séances, les tâches, les modalités de guidage. « *Facilitant le repérage de l'élève dans l'activité, la stabilité des expériences contribue à accroître progressivement la part de contrôle que celui-ci prend sur son fonctionnement cognitif* »⁵

Pour s'inscrire dans une telle dynamique, il est important que la séance soit structurée toujours de la même manière en trois temps qui ont chacun leurs caractéristiques et leurs objectifs. Le temps 1 permet de reprendre contact avec les élèves et de revenir sur ce qui a été fait la séance précédente. Il permet ensuite de réactiver ce qui a été dégagé d'important « en général » sur les manières efficaces de procéder dans la tâche-type et ce qui a été dégagé de particulier pour chacun des élèves. Ce dernier point se traduit par un objectif individualisé signifié clairement à l'enfant pour orienter son attention

⁴ BRUNER (J) – Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire – 1983, Paris, PUF

⁵ PAOUR (JL), CÈBE (S), GOIGOUX (R) – « Des procédures aux concepts », réalisé dans le cadre de la recherche « Fonctionnement cognitif et pratiques pédagogiques : prédire, observer et intervenir en Grande Section pour prévenir les difficultés d'apprentissage au CP » ; opération École et sciences cognitives patronnée par le MEN et le CNRS, 2002

sur le contrôle de la tâche durant la séance. Le temps 2 est le temps de l'action proprement dite, de l'effectuation de la nouvelle tâche, avec des moments d'étayage adulte/élève et des moments d'interactions entre les élèves. Ce temps est ponctué de pauses et de questionnements de l'adulte, questionnements d'aide à l'explicitation des procédures mises en oeuvre et d'aide à l'auto-régulation de l'élève. Le temps 3 (sur lequel je reviendrai longuement plus loin) est le temps du retour réflexif sur la tâche, moment aussi du retour sur les objectifs individualisés posés en début de séance, moment enfin pour amorcer un processus de généralisation à partir des expériences singulières de chacun et qui sera repris dans le temps 1 de la séance suivante.

Les difficultés pour le maître E novice sont multiples et résident principalement dans le fait d'arriver à tenir les trois temps dans la durée de la séance (3/4 h à 1 h maximum), à les articuler et les doser harmonieusement en laissant suffisamment de place à la mise en action du temps 2 (pour qu'il y ait retour réflexif sur l'action, encore faut-il qu'il y ait eu de l'action) tout en s'autorisant à interrompre cette mise en action pour permettre le retour réflexif du temps 3. Cette harmonie ne peut exister que si la mise en action du temps 2 est une vraie mise en action et donc si la tâche-type support de la remédiation est une tâche suffisamment complexe (et non une succession de mini-tâches simples, voire d'exercices d'entraînement), mais à complexité limitée, une tâche épurée des fioritures, des traits de surface sans importance dans lesquels l'élève en difficulté se perd, une tâche formatée qui puisse permettre un aménagement, par le biais d'interactions de tutelle individualisées et la présence d'outils diversifiés, susceptible de répondre aux besoins particuliers de chacun des élèves, principalement au niveau de la mise en oeuvre de ses habiletés métacognitives.

Le parcours de Florence, stagiaire que je suis chargée de suivre sur le terrain, illustre bien les difficultés décrites. Lors de ma première visite, je constate qu'elle soumet les quatre élèves de CE1 en grande difficulté qu'elle a pour mission d'aider dans le vaste champ de la conceptualisation de la langue écrite, à une série d'exercices constituant une progression très linéaire allant, comme elle le décrit dans son mémoire professionnel, « *du plus simple au plus complexe : discrimination de phonèmes dans un mot monosyllabique puis plurisyllabique suivi de l'encodage de ces mots* », son projet à moyen terme étant de les amener à encoder des mots, puis à produire des mots dans une phrase pour finalement produire des phrases. Lors de l'entretien qui suit cette séance, je l'amène très vite à comprendre que sa progression va à l'encontre de ses objectifs à long terme, à savoir développer des stratégies d'encodage, puisque les tâches proposées ne permettent qu'une seule approche, celle de l'encodage phonogrammique, excluant les problèmes morphographiques et des approches autres comme l'utilisation d'analogies ou encore de transport-copie. Consciente que sa représentation initiale était largement influencée par son passé d'enseignante de cycle 3 pour qui la production d'écrit était une activité autonome liée à la problématique de la mise en texte et constatant que le manque de complexité ne facilitait pas le développement d'habiletés métacognitives, elle opère un changement radical dans sa démarche et, lors de ma seconde visite, je vois qu'elle s'est lancée dans un projet de production d'écrit complexe, à partir d'un album à structure répétitive sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour inventer leur propre texte. L'enrôlement des quatre élèves est évident, d'autant qu'elle a aménagé des outils d'aide à l'écriture divers et adaptés aux différents niveaux des enfants.

Le format de sa séance se trouve d'emblée modifié. Lors du temps 1, chaque élève se voit assigné un objectif individualisé portant sur un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être en lien avec ses besoins prioritaires. C'est ce que montre bien l'extrait suivant :

1. **Florence** : *Alors, pour écrire cette phrase vous allez donc, comme d'habitude, avoir chacun un objectif. Alors Roldina, le tien, ça va être de te tenir correctement, comme ça tu vas voir qu'on écrit bien mieux et qu'on fait moins d'erreur si on se tient bien. Voilà ! Parce qu'on est mieux concentré. D'accord ? Céline...*
2. **Céline** : M, N et R
3. **F** : *Voilà ! Tu vas essayer de faire bien attention à M, N et R. Toi aussi, Ali, tu vas essayer de faire bien attention à M, N et R parce que des fois, tu confonds. D'accord ? Donc, le M il a combien de ponts ? Le [m] de « maison », combien de ponts il a ?*
4. **Ali** : 3 ponts !
5. **F** : 3 ponts, d'accord. Et le N il a... ?
6. **A** : 2 ponts

7. **C** : 2, comme dans « non ».

8. **F** : *Et toi, alors, Stéphane. Tu vas essayer d'écrire les mots tout seul et de bien réfléchir à comment tu fais pour écrire les mots : est-ce que tu les vois dans ta tête, est-ce que tu les entends...? D'accord ?*

Puis, par un questionnement d'aide à l'auto-contrôle en « *comment vous allez faire ?* », elle invite les élèves à réfléchir, en amont de la tâche, sur les stratégies possibles, les outils à leur disposition, leur permettant ainsi d'anticiper sa démarche :

1. **Florence** : *Comment vous allez faire pour écrire cette phrase, alors ? Vous pouvez vous aider de quoi pour écrire cette phrase ?*
2. **Céline** : *On a besoin du texte pour s'aider.*
3. **F** : *Vous pourriez vous aider du texte, si vous voulez...*
4. **Ali** : *Le lutin !⁶*
5. **Stéphane** : *Le carnet !*
6. **F** : *...ou avec le carnet.*
7. **C** : *On peut s'aider avec des mots qu'on connaît*
8. **F** : *On peut s'aider avec des mots qu'on connaît, oui.*
9. **Roldina** : *man comme maman.*
10. **F** : *Oui. On peut s'aider de mots qu'on connaît. Comment on peut faire aussi ?*
11. **R** : *Ou sinon, dans le dictionnaire.*
12. **F** : *Oui. Si il y a des mots qu'on sait pas écrire et qui sont pas dans le texte. Mais on peut essayer de les écrire tout seul et après, on vérifie dans le dictionnaire. Donc dans ce cas, on peut s'aider de morceaux de mots qu'on sait déjà écrire ou on peut chercher les sons comme on fait d'habitude, d'accord ?*

Durant le temps 2, les modalités de guidage de Florence évoluent aussi de manière spectaculaire. D'un questionnement assez maladroit qui vise le résultat à atteindre, où elle est dans le commentaire, l'interprétation de ce qu'a fait l'élève, voire dans l'énonciation de la stratégie à mettre en œuvre pour réussir, elle passe à un accompagnement subtil centré sur les procédures de chacun qui relève du grand art, comme en témoigne l'aide à l'auto-contrôle qu'elle décrit et analyse dans son mémoire professionnel. Je lui laisse la parole pour toute la partie qui va suivre.

« En premier lieu, l'ordre dans lequel je passe pour aider les élèves au moment de la production individuelle est déjà un choix répondant aux besoins de chaque enfant, comme pour la douzième séance où la phrase du jour à écrire est la même pour tous : « On va jouer à la marelle ». Je commence par Ali : d'origine turque, il maîtrise très mal le français oral et a des difficultés à mémoriser la phrase à transcrire. Il est d'autre part dans l'impulsivité et a tendance à se lancer dans la tâche sans avoir réfléchi à sa démarche. Mon intervention a donc pour objectif de prendre en charge le rappel oral de la phrase à transcrire et de l'accompagner dans sa démarche d'explicitation afin qu'il ait une représentation du but de la tâche et de la façon de la réaliser sans être en surcharge cognitive, ce qui pourrait l'amener à abandonner.

1. **Florence** : *Bien. Allez, tout le monde écrit la phrase et si on a un problème, on s'arrête, on cherche.*
2. **F** : *Alors, qu'est-ce que tu dois écrire Ali ? Tu te souviens de la phrase ?*
3. (adresse aux autres élèves) *Je vous donne vos porte-vues. Vous essayez d'écrire sans les porte-vues et de vérifier.*
4. *Alors Ali, tu dois écrire quelle phrase, tu t'en rappelles ?*
5. **Ali** : *Oui.*
6. **F** : *Alors, on va écrire quoi aujourd'hui ? On écrit quoi comme phrase ? Tu me dis la phrase avant ?*
7. **A** : *On va jouer...*
8. **F** : (à Roldina qui ouvre son porte-vues) *Tuttt, non, non !*

⁶ Lutin, porte-vue, carnet-mémoire : outils d'aide à l'écriture comportant les textes de la classe (lutin), les passages de l'album travaillés précédemment dans le petit groupe (porte-vue) et le listing des points clés dégagés lors des temps 3 des séances précédentes (carnet-mémoire)

9. **F** : *Oui, ... à ...la..à la marelle. On va jouer à la marelle. Alors, comment tu vas écrire cette phrase ? Comment tu vas faire pour écrire ? On commence par quel mot ?*
10. **A** : M...
11. **F** : *Non. Le premier mot que tu dois écrire, qu'est-ce que c'est ?*
12. **A** : On
13. **F** : *On. Comment ça s'écrit « on » ? Tu t'en souviens, on l'a écrit hier. Alors, comment tu fais ? (il écrit /ON/) Très bien ! Comment tu... comment tu as fait pour t'en souvenir ?*
14. **A** : *Parce que j'ai faire « on s'est en allés »*
15. **F** : *D'accord. Alors, tu l'as vu dans ta tête ?*
16. **A** : Oui
17. **F** : *Oui ! Alors « on VA », « on VA »*
18. **A** : V et A (Roldina : C'est bon, j'ai fini)
19. **F** : *Quel mot tu dois écrire maintenant : « on va... »*
20. **A** : Jouer.
21. **F** : *Jouer. Comment tu fais pour écrire « jouer » ?*
22. **A** : G O (écrit J)
23. **F** : *Ça, c'est un J, Ali, cette lettre là, c'est un J, avec le point.*
24. **A** : U et R
25. **F** : *Donc, ce mot-là, tu le vérifieras dans ton porte-vues, d'accord ?*

Il va de soi que le niveau d'exigence relatif aux réponses formulées à mes questions, notamment l'explicitation, est moindre que pour les autres élèves du groupe et tient compte des difficultés d'expression orale d'Ali. Je vais ensuite aider **Céline** :

26. **Florence** : *Alors, Céline ? Comment tu fais toi ? Comment tu as fait pour écrire ça ?*
27. **Céline** : M et A, [ma]
28. **F** : *Non, mais tout le reste ?* (Ali : Oh non ! J'avais des fautes !)
29. **F** : (à Ali) *Alors, tu barres, tu réécrits, Ali, voilà.*
30. **C** : Je le connaissais déjà
31. **F** : *Non, explique-moi tout depuis le début. Comment tu as fait, là ?*
32. **C** : on, ON, V et A- va, jouer - J O U E R
33. **F** : *Hum, mais comment tu as fait pour écrire ce mot-là ?*
34. **C** : Bah, je le connaissais déjà.
35. **F** : *Tu le connaissais déjà. Est-ce que tu t'es dit quelque chose dans ta tête ou... ?*
36. **C** : Je l'ai vu, oui.
37. **F** : *Tu as vu le mot dans ta tête. Comme si il était écrit ?*
38. **C** : Oui
39. **F** : *Très bien. Alors, « on va jouer », ensuite tu as écrit quoi ?*
40. **C** : à la ma...r..
41. **F** : *Alors comment tu fais pour écrire « marelle » ? Qu'est-ce que tu fais ?*
42. **C** : [ma] - MA
43. **F** : [ma]- MA. *Donc, là, tu as un M ? (elle a écrit N) On a dit « attention ». Pour ne pas mélanger le M et le N, qu'est-ce que tu dois faire ?*
44. **C** : Je dois regarder ma fiche.
45. **F** : *Tu l'as fait ?*
46. **C** : Non (signe de tête)
47. **F** : *Alors, vas-y, vérifie. M - A, tu me dis.*

On voit que l'explicitation est plus précise et que Céline verbalise plus facilement sa procédure qu'Ali. Mon but est là moins de m'informer sur les procédures mises en oeuvre que de l'aider à prendre conscience de ses erreurs, d'intervenir en cours de réalisation pour lui rappeler l'objectif individualisé, les aides à sa disposition, et l'inciter à vérifier sa production en cours et/ou en fin de réalisation.

Mon accompagnement pour **Roldina** consiste surtout à réguler son impulsivité en l'amenant le plus souvent possible à anticiper et verbaliser sa démarche. Il s'agit également de mettre en place des stratégies de vérification de sa production, en cours et en fin de réalisation car elle se contente très souvent de se débarrasser de la tâche sans y revenir. Je suis donc insistante dans mes relances et l'accompagne tout en visant une explicitation la plus précise possible afin qu'elle prenne conscience de ses erreurs et arrive à une révision efficiente.

48. **Florence** : (à Roldina) *Alors ?*
49. **Roldina** : J'ai fini.
50. **F** : *Tu me montres Roldina où tu en es ?*
51. **F** : (à Ali) *Tu as trouvé ? Alors « on va jouer », maintenant, tu dois écrire « à ... la ... marelle », « à la marelle », « à la marelle »*
52. **Ali** : « à ... la ... »
53. **F** : *Alors, tu m'expliques, Roldina, comment tu as fait? Tu m'expliques ?* [Roldina a écrit « On va jouer à la marlai »]
54. **R** : Parce qu'on n'a pas écrit « marelle » dans l'exercice.
55. **F** : *C'est pas grave. Explique-moi comment tu as fait pour écrire ça ?*
56. **R** : Ah bah, ah bah, « on », je savais déjà l'écrire. « va », je savais déjà. Ça (montrant ON VA JOUER), je savais, ça, je savais, ça, je savais.
57. **F** : *D'accord, alors...*
58. **R** : marelle...
59. **F** : *Comment tu as fait pour marelle ?*
60. **R** : M et A, ça fait [ma]. R, heu, j'entends [mare], R-[e]
61. **F** : *R-[e]. Alors, qu'est-ce que tu écris quand tu entends R-[e]*
62. **R** : Bah, j'ai mis un L. R-L
63. **F** : *Et ça fait quoi R et L ? R et L, ça fait quoi ?*
64. **R** : [rel]
65. **F** : *R et L ça fait [rel]. Et après, qu'est-ce que tu as écrit ?*
66. **R** : A I, et bien, c'est [e]
67. **F** : *AI, ça fait [e], d'accord. Alors, tu me le relis ce mot ?*
68. **R** : MA-RELLE
69. **F** : *Alors, tu m'as dit MA, R et L, [rel], AI, [e], [marele]*
70. **R** : C'est pas [le]
71. **F** : *Bah, je sais pas, regarde, ça, ça fait quoi, là (je montre LAI)*
72. **R** : [le], [e]...Oh !
73. **F** : *Alors, qu'est-ce qu'on entend à la fin de « marelle » ?*
74. **R** : [el].

Le questionnement invite Roldina à revenir sur la procédure mise en œuvre ; je reprends ce qu'elle dit sans le commenter pour l'encourager à poursuivre... et, finalement, Roldina prend conscience d'une de ses erreurs, le AI en fin de mot, même si la confusion entre nom de la lettre L et valeur phonémique de cette lettre n'est pas levée.

Je termine par **Stéphane** qui est suffisamment autonome pour se lancer seul dans la production individuelle une fois les différentes stratégies et aides rappelées dans le temps 1. Mon objectif est alors de l'aider à revenir sur la démarche qu'il a mise en œuvre : il s'agit le plus souvent de m'informer sur cette démarche pour apporter l'étayage nécessaire, car Stéphane fait seul un travail de révision important et identifie souvent le problème sans pour autant avoir la solution pour le résoudre. Les réécritures peuvent donc être nombreuses. Étant donné son manque de confiance en lui, j'évite de trop insister lorsque, comme dans ce qui suit, la verbalisation devient pénible afin qu'elle ne vienne pas renforcer la sensation d'échec que Stéphane éprouve souvent.

83. **Florence** (à Stéphane, qui a écrit « On va jouer à la marle ») : *Tu m'expliques comment tu as fait pour écrire « marelle » ?*
84. **Stéphane** : Moi ? Bah, j'ai entendu les sons.
85. **F** : *Alors, comment tu fais quand tu entends les sons ?*
86. **S** : Bah, [ma], bah je dis M A, [ma], après j'entends [a], après je..., après je mets...

87. F : *Alors, attends, attends ! tu dis [ma] et tu écris... quelles lettres ?*
 88. S : [ma]
 89. F : *Quelles lettres ?*
 90. S : M, après, je marque A
 91. F : *D'accord, ça, ça fait [ma]. Ensuite ?*
 92. S : Après, je marque « marelle » ; après, je marque... je marque R L
 93. F : *R L, ça fait quoi ?*
 94. S : [rel]
 95. F : *R L, ça fait [rel] et après, c'est quoi, ça ?*
 96. S : E
 97. F : *Et alors ? Comment tu l'as trouvé ce E ?...*
 98. S : Heu...
 99. F : *Comment tu l'as trouvé ce E, Stéphane ?* (Stéphane se tord nerveusement les mains, je n'insiste pas et regarde la feuille d'Ali, qui a écrit « On va jouer à la marl »)
D'accord. Comment tu as fait, Ali, pour trouver ça ?
 100. Ali : [ma] MA, [rel] R L
 101. F : *Bien, alors apparemment, tout le monde est un peu bloqué sur « marelle ».*

Stéphane sait intuitivement que sa proposition pose problème et cela génère de l'anxiété que je ressens dans ses réponses (répétition, bégaiement, non-réponse) et dans ses gestes ».

Florence diffère donc la difficulté d'encodage du « relle » de marelle en s'adressant à Ali, lequel, comme Céline et Roldina, montre la même confusion. Le problème est alors posé à l'ensemble du groupe et levé, avec beaucoup de difficulté, par une confrontation des points de vue largement étayée par l'adulte.

Je trouve par ailleurs remarquable la manière dont Florence est capable de « garder à l'œil » ce que font les autres tout en restant centrée de manière privilégiée sur l'élève avec lequel elle juge nécessaire une interaction spécifique à ce moment précis. Je parlais précédemment de grand art, la démonstration m'en semble incontestable. Je lui redonne la parole pour présenter la synthèse qu'elle propose de son accompagnement et ses commentaires sur l'effet repéré chez les élèves.

« Mon accompagnement vise donc la mise en place d'habiletés métacognitives en aidant chaque élève à construire sa représentation du but de la tâche ; anticiper les stratégies, les aides, planifier les étapes de la réalisation ; évaluer et réguler son travail en aidant au repérage des erreurs et en apportant un élément qui lui permettra de faire ou continuer seul ; évaluer sa production finale ; dans l'objectif qu'il puisse progressivement opérer seul ces opérations de contrôle.

Dans un premier temps surpris par mon questionnement, les élèves ont pris l'habitude de ce rituel qui fait partie intégrante des séances et parviennent à une verbalisation de plus en plus aisée et précise. Même Ali, qui se contente au début de répondre « je ne sais pas » lorsque je lui demande comment il a fait pour écrire un mot, arrive, à la fin du projet, à dire quelle stratégie d'encodage il a mise en œuvre parmi celles que nous avons listées. »

Aussi riches et performants soient les deux premiers temps de sa séance, révélant par là des qualités personnelles indéniables, Florence n'aura pas le temps de peaufiner la mise en œuvre du temps 3 de ses séances, la durée du stage en situation ayant, suite à l'évolution institutionnelle de la formation des enseignants spécialisés, fondu comme neige au soleil.

Ce temps 3 représente pourtant à mes yeux la cerise sur le gâteau de la centration des maîtres E sur le sujet apprenant. C'est sans aucun doute sur ce retour réflexif que j'ai le plus réfléchi tout au long de mon parcours de formatrice, que j'ai aussi le plus évolué.

5) Questionner un élève devant le groupe : et que font les autres pendant ce temps-là ?

Le temps 3 est donc un temps de retour réflexif, mais de retour sur quoi exactement ? Et dans quel(s) but(s) ?

Lorsque j'ai commencé à réfléchir sur ce temps 3, le premier axe qui a focalisé mon attention était celui des procédures : aider chaque élève à revenir sur sa manière de faire pour qu'il prenne conscience de son action et des effets de son action, qu'il puisse la comparer avec celles d'autres apprenants dans la même tâche et repérer ce qu'il faudrait modifier pour pouvoir l'améliorer.

Reprenant les idées avancées par Anne-Marie Doly⁷, j'ai fortement mis l'accent avec les stagiaires sur la nécessité d'alimenter le pôle de ses métaconnaissances fiables et disponibles en mémoire sur la tâche et sur les stratégies, condition requise pour qu'il puisse les activer en progressive autonomie dans le contrôle d'une tâche équivalente.

J'ai toutefois été assez rapidement alertée par le risque de vacuité de ce temps 3 au cours de mes suivis de maîtres E en formation. J'ai souvent constaté que la séance se clôturait rapidement, par manque de temps disaient-ils, par un simple bilan de ce qui avait été fait pendant la séance et/ou par une question qui m'a toujours laissée sceptique : qu'avez-vous (adresse au groupe) ou qu'as-tu (adresse à chaque élève) appris aujourd'hui ? Questions qui ne recevaient que des réponses très généralisantes, toujours les mêmes de séance en séance (j'ai appris à écrire, j'ai appris les nombres, par exemple) ou des réponses portant sur un contenu (j'ai appris à écrire X, j'ai appris le nombre Y). J'ai rarement constaté de véritables retours réflexifs portant sur les procédures.

J'avais pourtant l'impression qu'en formation, j'abordais clairement cette question-là, en proposant un déroulé-type, avec des formats de questions possibles, en insistant sur des adresses individualisées qui devaient permettre à chaque élève de revisiter sa manière de procéder dans la tâche-type.

Il a fallu que j'assiste de visu, lors d'une de mes visites de formation, à la séance menée par une stagiaire, Laurence, et au temps 3 qu'elle a réussi à mener de main de maître pour que je commence à me poser autrement le problème et à entrevoir ce qui pouvait faire obstacle à une telle mise en œuvre chez la majorité des maîtres E en formation.

Laurence est en stage de pratique accompagnée chez une maîtresse d'accueil temporaire, enseignante spécialisée titulaire depuis plusieurs années et par ailleurs ancienne stagiaire qui avait donc franchi pendant son année de formation les étapes que j'ai décrites précédemment. Cet exemple remonte à l'année scolaire 2002/2003, période où le dispositif de formation pouvait se déployer sur un temps beaucoup plus long avec un accompagnement intensif des stagiaires, en particulier par le maître d'accueil. Le stage se déroule dans une classe spécialisée qui accueille des élèves de 8 à 10 ans en très grande difficulté, certains ayant même été déclarés porteurs de troubles importants des fonctions cognitives par une commission d'éducation spéciale. Ces deux éléments, classe spécialisée et élèves en très grosse difficulté, vont jouer un rôle important dans cette affaire : le fait que ce soit en classe signifie que les élèves, en nombre très restreint, ont comme unique référente pendant une voire deux années la maîtresse d'accueil, laquelle a instauré des habitudes de verbalisation inscrites dans une pédagogie instituée de la métacognition, ce qui simplifie largement la tâche de la stagiaire – le fait, enfin, que ce soit des élèves à besoins très particuliers indique que ce qui est possible avec de tels élèves l'est d'autant plus avec d'autres moins en difficulté, lot quotidien de la majorité des maîtres E.

J'assiste donc à la totalité de la séance menée par Laurence : lors du temps 2, elle propose un travail de production d'écrit où quatre élèves parmi les huit de la classe ont à « transporter » les mots qu'ils ne savent pas écrire « dans leur tête » à partir de fiches d'aide à l'écriture situées dans un coin de la classe ; les quatre autres élèves étant en travail autonome pendant ce temps-là. Ce travail de production d'écrit s'inscrit dans un projet jardinage, les élèves ont planté des graines dans la classe, et, chaque jour, ils surveillent la croissance de leurs plantations qu'ils ont à repiquer le moment venu dans des pots individuels avant de pouvoir les replanter dans le jardin de l'école. Comme Florence dans l'exemple précédent, Laurence interrompt régulièrement chaque enfant pour le faire revenir, avec de courts moments d'évocation, sur le « *comment il s'y est pris pour mettre en mémoire le mot qu'il vient de transporter* ». Ce temps 2 dure à peu près trente minutes.

Puis Laurence passe au temps 3 qui se déroule dans un autre espace de la classe, un espace que je comprends être celui réservé pour ce temps spécifique. Les élèves et l'adulte sont assis autour d'une table ronde, une caméra, posée sur un trépied, enregistre ce moment pendant lequel Laurence va s'adresser à chaque enfant successivement.

En voici la transcription :

⁷ DOLY (A-M) – Métacognition et médiation à l'école – in La métacognition, une aide au travail des élèves, coordonné par Michel Grangeat, sous la direction de Philippe Mérieu, ESF, collection Pédagogies, Paris, 1998

1. **Laurence** : *Nicolas, comment tu t'y es pris pour mettre un mot en mémoire, comment tu t'y es pris ? Est-ce que tu peux nous répéter, répéter aux autres parce que tu ne l'as dit qu'à moi, comment tu t'y prends, toi, quand tu as un mot à mettre en mémoire ? Parce que c'est intéressant, j'ai parlé avec chacun d'entre vous et je me suis rendu compte que vous n'aviez pas forcément tous la même façon de faire. Alors, est-ce que tu pourrais expliquer aux autres comment tu t'y es pris ?*
2. **Nicolas** : *Parce que, par exemple, si y a un mot .. que ... qui... par exemple, « plant ».*
3. **L** : *« plant », allez, on prend un exemple.*
4. **N** : *Si je veux le mettre dans ma tête, d'abord je regarde les lettres, dès que j'ai fini, je les dis tous, les lettres, j'épelle les lettres.*
5. **L** : *Donc, tu regardes les lettres et en même temps, qu'est-ce que tu fais ?*
6. **N** : *Je regarde et en même temps, je les épelle.*
7. **L** : *En même temps, tu les épelles.*
8. **N** : *Après, je lève les yeux et je les épelle sans les regarder.*
9. **L** : *Alors, tu regardes les lettres et en même temps que tu les regardes, tu les épelles. Et après, tu lèves la tête. Et quand tu lèves la tête, en même temps, qu'est-ce que tu fais en même temps que tu lèves la tête ?*
10. **N** : *J'épelle les mots*
11. **L** : *Tu épelles les mots*
12. **N** : *J'épelle les syllabes*
13. **L** : *Tu épelles les syllabes.*
14. **N** : *Les lettres*
15. **L** : *Les lettres, tu épelles les lettres, donc en même temps, tu ne regardes plus, tu épelles et ensuite ?*
16. **N** : *Et je regarde pas puisque les mots que j'ai regardés en même temps que j'ai épelé, et parce que les mots, ils sont venus dans ma tête, et après, c'est ça qui m'a fait réussir à les épeler et à les mémoriser.*
17. **L** : *... (inaudible)*
18. **N** : *J'ai regardé, j'ai regardé au moins deux fois.*
19. **L** : *Tu as regardé plusieurs fois. Et toi, Abdeljalil, toi, comment tu fais ? On va rester sur comment tu fais pour les mettre en mémoire les mots dont tu as besoin.*
20. **Abdeljalil** : *Et ben, je prends la fiche, après je la lis, après je ferme les yeux, après je regarde et ils viennent tout de suite dans ma tête.*
21. **L** : *Quand tu fermes les yeux, qu'est-ce que tu fais en même temps, en même temps que tu fermes les yeux ?*
22. **Ab** : *Ben, j' imagine les lettres.*
23. **L** : *Tu imagines les lettres.*
24. **Ab** : *Et en même temps, les lettres viennent vite.*
25. **L** : *Et en même temps, les lettres viennent vite. D'accord, bon, tu regardes les lettres tu m'as dit, tu lis le mot, c'est ça, tu fermes les yeux, et en même temps que tu fermes les yeux, tu imagines les lettres qui viennent dans ta tête, d'accord, et après, après, alors ?*
26. **Ab** : *Après, et ben, quand je sais pas l'écrire, si je m'en rappelle plus, je ferme les yeux et je l'écris.*
27. **L** : *Ha, alors, si jamais quand tu vas l'écrire, tu ne t'en souviens plus, tu refermes les yeux. Et qu'est-ce que tu fais en même temps que tu refermes le yeux à ce moment-là ?*
28. **Ab** : *... (inaudible)*
29. **L** : *Tu me dis, je me souviens plus alors je referme les yeux.*
30. **Ab** : *Je ferme les yeux, après je prends trois lettres, tout les lettres si je peux, après je prends, et si je me rappelle, j'écris .*
31. **L** : *Mais, tu me dis, par exemple, tu as mémorisé, tu as été voir la fiche-aide « plant », tu as mémorisé le mot « plant », tu l'as lu, tu as fermé les yeux, en même temps que tu as fermé les yeux, tu me dis, j'imagine les lettres, il y a les lettres qui viennent, tu retournes à ta place et là, tu te souviens plus. Si jamais, tu te souviens plus, qu'est-ce que tu fais ?*
32. **Ab** : *Et bien, je ferme les yeux.*
33. **L** : *Tu fermes uniquement les yeux.*

34. **Ab** : Et je le réimagine dans ma tête.
35. **L** : *Ah, et tu le réimagines dans ta tête, d'accord, et à ce moment-là, en même temps que tu le réimagines dans ta tête, qu'est-ce qui se passe ?*
36. **Ab** : Et ben, la lettre, elle vient.
37. **L** : *Les lettres viennent, les lettres apparaissent.*
38. **Ab** : Elles viennent et quand j'imagine, elles part.
39. **L** : *Et quand tu n'en as plus besoin, elles partent.*
40. **Ab** : C'est comme dans le truc, comme par exemple, dans le magasin, tu montes, le truc, il tourne, on dit que là, la lettre elle vient et elle repart (geste des escaliers roulants dans les grands magasins).
41. **L** : (reprise du geste de Ab) *Et elle repart, d'accord, comme le truc dans le magasin. Et toi alors, Aurélie, alors, comment tu fais, toi, comment tu t'y prends pour mettre un mot en mémoire parce que c'est aussi intéressant à expliquer, alors, comment tu t'y prends toi, parce que c'était aussi intéressant ce que tu m'as dit tout à l'heure, c'est intéressant que les autres puissent l'entendre.*
42. **Aurélie** :
43. **L** : *Alors, c'est-à-dire... Après, on demandera à Johanna aussi comment elle a fait. Alors, comme, par exemple, tout à l'heure, tu avais le mot « repiqué » que tu avais à mémoriser, à mettre en mémoire, est-ce que tu peux réexpliquer aux autres comment tu t'y es prise pour mémoriser le mot « repiqué ». C'est différent de ce que fait Nicolas et de ce que fait Abdeljalil. Ça y est, tu te souviens ? Allez, vas-y.*
44. **Aurélie** : Ah oui, par exemple, on le coupe (le mot).
45. **L** : *Alors, qu'est-ce que tu fais ?*
46. **Au** : Après, P et I.
47. **L** : *Toi, tu m'as dit voilà, « re » je le connais voilà, je le coupe, je le connais, je n'ai pas besoin de le mémoriser, le « pi » non plus puis, par contre, tu m'as dit....*
48. **Au** : J'sais pas (la fin du mot).
49. **L** : *Voilà, je ne sais pas.*
50. **Au** : Q U E avec un accent aigu, ça fait « é ».
51. **L** : *Voilà, et ça, tu avais besoin de le mémoriser, donc toi, ce que tu connaissais déjà, tu m'as dit, j'ai pas besoin, je le connais et je vais mémoriser que le Q U E, d'accord. Et après, tu es retournée à ta place.*
52. **Au** : Et après, j'ai écrit.
53. **L** : *Tu as réussi à l'écrire. Et toi, Johanna, comment tu t'y prends, toi ?*
54. **Johanna** : ... (inaudible)
55. **L** : *Alors, tu as regardé dans ton lexique, par exemple, c'était le mot, attends que je me souviens... C'était « j'ai mis », c'est ça, ou « j'ai pris », celui que tu veux. Alors, comment tu as fait ?*
56. **J** : ... (inaudible) j'ai mis.
57. **L** : *Tu regardes dans ton lexique.*
58. **J** : Après, je le dis dans ma tête.
59. **L** : *Qu'est-ce que tu dis dans ta tête ?*
60. **J** : les lettres
61. **L** : *Et puis, c'est tout ?*
62. **J** : ... (inaudible)
63. **L** : *C'est ça, l'étiquette « terre », voilà, l'étiquette « terre », tu as pris l'étiquette « terre », comment tu as fait ? Tu as pris l'étiquette « terre » et comment tu as fait à ce moment-là ?*
64. **J** : Je les ai dits.
65. **L** : *Tu as dit quoi ?*
66. **J** : Les lettres.
67. **L** : *Tu as dit les lettres, et à ce moment-là, même, tu m'as dit, est-ce que tu te souviens de ce que tu m'as dit à propos de « terre » ? Tu m'as dit, là, au milieu, au milieu du mot « terre », y a deux « r » donc j'ai pas besoin de les dire deux fois, je m'en souviens.*
68. **J** : Après, je ferme les yeux et je dis les lettres.
69. **L** : *Tu m'as dit, en même temps que je ferme les yeux, tu m'as dit quelque chose, « en même temps que je ferme les yeux....*

70. **J** : Je dis les lettres.

71. **L** : *Tu dis les lettres, tu m'as dit autre chose aussi tout à l'heure, tu penses à dire les lettres, tu m'as dit, je crois...*

72. **J** : Je vois le mot, je vois le mot dans ma tête.

Pour des raisons techniques, la fin du temps 3 n'est malheureusement pas enregistrée.

En tant que spectatrice attentive, mon intuition me fait immédiatement évaluer ce qui vient de se dérouler sous mes yeux comme particulièrement pertinent, même si, à ce moment-là, je n'ai pas encore les mots pour formaliser la nature exacte de ce qui s'est joué dans le temps 3. Lorsque Laurence me rejoint pour le traditionnel entretien de formation qui suit une prestation, elle me confie immédiatement n'être pas satisfaite de la fin de sa séance. De son point de vue, elle n'a pas réussi à mener de véritables EDE, supposant probablement chez moi une attente à laquelle elle n'aurait pas su répondre. Comme avec Séverine, il y a risque de dialogue de sourds, je botte en touche en lui proposant de parler du reste de sa séance et de garder l'étude de son temps 3 pour la prochaine session de vidéo-formation à l'IUFM avec son groupe de stagiaires.

Dans le dispositif de formation des maîtres E, il existe depuis les origines des séances d'analyse de pratiques en demi-groupe ; l'un des groupes, animé par Nadine Faingold, fonctionne selon le dispositif GÉASE, tandis que le second groupe dont j'ai la charge travaille en vidéo-formation. Chaque stagiaire doit présenter un moment filmé de sa pratique avec des élèves, moment choisi par lui et qui lui pose problème, les autres stagiaires, transformés en co-chercheurs, ayant la tâche parfois très ardue d'aider, avec une approche résolument respectueuse et bienveillante, le prestataire à trouver une réponse à la question qu'il se pose.

Lorsque Laurence présente sa vidéo, la question qu'elle pose tourne autour de son incapacité à mener de « vrais » EDE : « *Qu'aurais-je pu faire d'autre pour que chaque élève explicite vraiment sa manière de procéder en temps 2 ?* ». La réaction des autres stagiaires est aux antipodes du questionnement de Laurence : ils expriment une stupéfaction admirative (sur laquelle je vais revenir plus loin), à quel point ce moment est paisible et plein de sens pour tous les enfants, comme le montrent les aspects non verbaux : attention de ceux qui écoutent celui qui parle, intonation et directions de regards de celui-ci, synchronisation parfaite de l'adulte. Guidée par ce que j'avais ressenti le jour de ma visite, j'invite alors cette dernière à parler de ce qu'elle a fait avant et après ce moment qui n'a de sens, de mon point de vue, que s'il est compris dans la totalité de la séance. C'est avec l'ensemble du groupe que nous allons démêler les composantes de ce que Laurence a mis en place.

Certes, comme le disait justement celle-ci, ce ne sont pas des EDE princeps qu'elle mène dans la séquence filmée : bien que les enfants soient en grande partie en évocation, elle fait expliciter sur du général et non du spécifié, et, d'ailleurs, à plusieurs reprises, ce sont les élèves eux-mêmes qui éprouvent le besoin de se référer à un exemple. Mais justement, ce qu'elle fait est une reprise des moments d'EDE du temps 2, et cette reprise s'inscrit dans une perspective de mutualisation et de généralisation des procédures efficaces de transport de mots. Elle cherche à impulser le dernier processus décrit dans le schéma de la prise de conscience, celui de la « réflexion sur » qui permet de faire du vécu de l'expérience un objet de connaissance. La séance de Laurence s'est d'ailleurs terminée (hors transcription) par une synthèse des procédures efficaces, synthèse verbalisée dans un premier temps en « *Qu'est-ce qu'on pourrait garder pour la prochaine fois ?* », écrite sur affiche dans un second temps.

Cette séance de vidéo-formation est un bel exemple de co-construction stagiaires/formateur, puisque grâce à nos échanges, j'ai maintenant des mots à mettre sur mon intuition. Je tiens là une première formalisation d'un temps 3, dans le cas, le plus fréquent, d'une tâche effectuée individuellement (production d'écrit individuelle, tâche de mémorisation...) : une première phase très rapide de bilan par rapport à l'effectuation de la tâche (« *Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? Qu'est-ce que chacun a fait ?* ») – une seconde phase de mutualisation par la reprise, pour chaque élève, à partir d'un exemple particulièrement intéressant choisi par l'adulte, d'une procédure utilisée et explicitée en temps 2 par l'élève (« *Comment tu t'y es pris, toi, tout à l'heure, pour... ?* ») – une troisième phase de généralisation des stratégies efficaces pour laquelle il est nécessaire de garder une trace écrite qui sera reprise dans le temps 1 de la séance suivante (« *Qu'est-ce qu'on peut garder de tout ça et qui pourra vous aider la prochaine fois ?* »), embryon d'un principe de généralisation qui, progressivement,

permettra le transfert à d'autres tâches. L'intérêt d'un tel temps 3 est bien sûr subordonné à l'accompagnement en explicitation de chaque élève par l'adulte tout au long du temps 2 et à la capacité de cet adulte à repérer pour chacun l'exemple pertinent à mutualiser.

La question du transfert est une question centrale pour le maître E qui, parce que l'aide spécialisée qu'il a la charge de mettre en œuvre se déroule, dans le cas d'une remédiation, hors la classe, doit avoir à l'esprit ce qui est traditionnellement (et de manière peu appropriée, de mon point de vue) nommé comme le « retour en classe ». Un projet d'aide est limité dans le temps, ce qui est travaillé dans ce cadre doit pouvoir aider chaque enfant concerné à se remettre dans les rails, donc à fonctionner de manière appropriée et le plus en autonomie possible au sein de la classe. La dernière phase du projet d'aide est donc une phase qui invite l'élève à envisager la manière d'utiliser ce qu'il a acquis en petit groupe dans des tâches proposées en classe. Le temps 3 va donc, progressivement, s'enrichir d'un autre format de question adressé au groupe : « *Comment allez-vous utiliser ce qu'on a vu là [le principe de généralisation] dans la classe ? – A quoi cela va-t-il vous servir dans la classe ?* ».

Outre ce qu'elle m'a permis de formaliser, la présentation de la vidéo de Laurence a servi de déclencheur à un autre niveau dans ma réflexion de formatrice. J'ai signalé plus haut la stupéfaction admirative des stagiaires spectateurs, que l'un d'eux a résumée d'une expression qui m'a laissée songeuse : « *Nous, on en a rêvé, elle, elle l'a fait !* ». Ils ont été manifestement interpellés dans ce que j'ai compris être un obstacle qui, jusque là, n'avait pas émergé aussi clairement : quand on fait expliciter un élève devant les autres, que font ces autres pendant ce temps-là ? Je dois dire que cette question, je l'avais déjà entendue, mais sans y accorder toute l'importance que pourtant elle méritait qu'on lui accorde. M'appuyant sur mon expérience propre d'enseignante et de maître E, il me paraissait évident que les autres élèves du groupe ne pouvaient que partager avec moi cette fascination de la découverte de la pensée en action de l'enfant en train d'expliquer. A bien y réfléchir aujourd'hui, je pense que ma propre croyance a agi comme un réel effet Pygmalion sur mes élèves, comme probablement celle de la maîtresse d'accueil a agi à la fois sur ses élèves, mais aussi sur Laurence.

Je comprends ainsi que la question de l'explicitation en groupe ne peut être évacuée de la formation, que l'apprentissage de l'EDE seul, en laissant au stagiaire le soin d'en penser la mise en œuvre dans son cadre professionnel sans autre espace d'essai-erreur que le travail en direct avec des élèves fragiles, n'est qu'une première étape qui doit s'inscrire dans une démarche de formation à poursuivre.

6) Des mises en situation en groupe : les recettes en grec

Ce qui est vrai pour les stagiaires l'est tout autant pour les formateurs. Il me faut un espace pour expérimenter une mise en situation novatrice et c'est la formation continue qui va me le donner dans un premier temps. Avec ma collègue Brigitte Cosnard, elle-même formatrice à l'entretien d'explicitation et qui partage mon insatisfaction du moment, nous proposons un stage ouvert aux enseignants spécialisés titulaires formés à l'EDE, que nous construisons comme un stage de formation/action/recherche en deux sessions, la première consistant en mises en situation des participants et la seconde en un travail sur des transcriptions de séances menées par lesdits participants avec leurs élèves. Nous souhaitons approfondir dans les mises en situation entre adultes, puis auprès des élèves, les effets (et les conditions pratiques de mise en œuvre) de deux retours réflexifs : un retour réflexif sur les procédures tel que je l'ai formalisé (et que j'appelais alors prise de connaissance), amenant à une mutualisation/généralisation de procédures efficaces réutilisables dans une autre tâche équivalente – et un autre type de retour réflexif que, dans un premier temps, je nommais prise de conscience sur soi comme sujet apprenant.

Cette distinction prise de connaissance/prise de conscience (termes que j'ai été amenée récemment à modifier) a correspondu à un besoin que je sentais à ce moment-là intuitivement mal ou pas du tout investi dans le cadre du travail avec les élèves en difficulté. Je me suis appuyée, là encore, sur les écrits d'Anne-Marie Doly qui, en résumant les travaux de nombreux auteurs, insiste sur l'importance de construire une estime de soi, un concept de soi positif, s'incarnant dans des métaconnaissances sur soi fiables et disponibles en mémoire chez l'apprenant. La quasi totalité des maîtres E en formation (et des maîtres E titulaires) annoncent régulièrement dans leurs projets d'aide cette dimension à prendre en compte, posent la prise de confiance en soi comme objectif à atteindre pour l'élève. Oui mais, comment aide-t-on un élève à prendre confiance en lui ?

Il y a dix ou quinze ans, la question était résolue par une « pédagogie de détour », où ce qui paraissait

primordial alors était d'éviter la confrontation de l'enfant en difficulté à des tâches scolaires en lui proposant d'abord des situations ludiques, histoire de réamorcer « la machine à penser » loin des enjeux des apprentissages fondamentaux du lire-écrire-compter. Je ne reviendrai pas sur des débats qui ont largement agité en leur temps l'éducation spécialisée. La question se pose aujourd'hui autrement, avec la recentration qui a été faite ces dernières années sur ces apprentissages fondamentaux. Mais, du coup, la dimension concept de soi, même si elle n'est pas passée sous silence, relève davantage d'une bonne intention affirmée haut et fort que comme un problème à poser et à résoudre en tant que tel. Comment, quand on est un élève en difficulté, prendre conscience de ses potentialités, de soi comme sujet possédant une pensée et capable de la mettre en œuvre dans des tâches complexes et scolaires ?

La problématique du stage ainsi définie : « Dans un travail en petit groupe, que faire expliciter, avec quel degré de fragmentation, pour construire quelle(s) métaconnaissance(s) ? », Brigitte et moi construisons une tâche où chaque maître E va faire l'expérience de la confrontation à une situation-problème complexe équivalente à ce qui se passe pour les enfants avec lesquels ils travaillent. Notre choix s'arrête sur une tâche de « traduction » d'une recette en langue grecque, la moussaka, dont ils ont à établir la liste des ingrédients. Les processus intellectuels en jeu sont tout à fait comparables à ceux que mobilisent des élèves apprentis-lecteurs quand ils sont confrontés à un texte écrit dont ils ont à trouver le sens.

Sans entrer dans le détail de la tâche ni du dispositif, il s'agit, avec l'aide d'un médiateur (l'une des formatrices ou l'un des stagiaires volontaires) de faire des inférences sur ce qu'il est possible de trouver comme ingrédients dans une recette de moussaka, chaque participant disposant d'un outil indiquant la valeur phonétique des caractères grecs. L'analyse succincte de la tâche peut se résumer ainsi : émettre des hypothèses qui tiennent compte simultanément des connaissances de ce qu'est une liste d'ingrédients ; des connaissances culturelles (connaissance de la gastronomie grecque, connaissance expérientielle de la moussaka et/ou d'une recette de moussaka...) ; des indices numériques ; des indices d'unité de mesure ; de l'organisation interne de la liste (à gauche : liste des ingrédients « mesurables » ; à droite : liste des épices) ; de l'ordre d'apparition des ingrédients dans le déroulé de la recette – et de décoder et mettre en sens par analogie sonore avec le français (certains mots sont proches phonétiquement, d'autres ont la même racine) tout en tenant compte des hypothèses précédentes.

Cette mise en situation est extrêmement forte intellectuellement mais surtout émotionnellement et nécessite une grande vigilance des formatrices : ressurgissent des empreintes de vécus scolaires douloureux (ou parfois, mais plus rarement, jubilatoires) : le sentiment d'être nul, d'être moins performant que son voisin, des projections sur le formateur qui cherche forcément à piéger ou au contraire va donner la solution, l'enfermement dans une stratégie non pertinente, la dépendance au groupe (ce n'est pas la peine que je me lance, les autres vont trouver pour moi)... Tous ces aspects sont d'ailleurs longuement verbalisés et analysés dans le feed-back final.

Une fois la liste des ingrédients dressée par l'ensemble du groupe, le médiateur, qui a eu comme consigne d'interrompre régulièrement pendant le temps 2 chacun des participants pour lui faire expliciter comment il s'y est pris pour trouver ce qu'il a trouvé, procède au temps 3. La première phase est conforme à celle que j'ai formalisée en 5) et permet de dresser une liste (écrite) des procédures efficaces pour mener à bien une telle tâche.

La seconde phase est tout à fait autre, puisqu'il s'agit de proposer à chaque apprenant d'identifier dans ce qu'il vient de vivre un moment « où il a eu l'impression de faire un pas en avant dans l'effectuation de la tâche ». Cette dernière consigne donne lieu d'abord à de l'étonnement chez les stagiaires, à des réponses en creux (« je ne sais pas, je ne vois pas »), puis progressivement, à l'identification de moments « anodins » d'une qualité toute autre que ceux de la phase précédente et très différents d'une personne à l'autre. Quelques exemples de moments « anodins » qui ont été vécus comme un pas en avant : le moment où A revoit son étagère où sont posés ses pots à épices, les passe en revue pour faire une hypothèse sur la présence d'une épice fréquemment employée dans la cuisine grecque ; le moment où B fait appel à ses connaissances en italien et trouve le mot aubergine par analogie ; le moment où C comprend que γ correspond au g de gramme et λ au l de litre et qu'il lui est donc possible de faire des hypothèses sur ce qui suit en terme de liquide ou solide ; le moment où D s'autorise à faire une hypothèse sur la nature du liquide dont il faut 0,05 litre (l'huile d'olive) ; le moment où E, parce que le médiateur a validé l'une de ses propositions, se dit que cette tâche si difficile n'est pas pour autant totalement hors de sa portée...

Le médiateur accompagne ensuite en explicitation chaque stagiaire pour qu'il recontacte ce moment important pour lui, qu'il verbalise ou qu'il garde pour lui. La prise de conscience qui est opérée là par chacun, parce qu'elle joue sur un moment positif et déterminant choisi par lui, touche directement l'estime de soi, l'appropriation d'un sentiment de compétence en tant que sujet apprenant. Les retours qui sont faits *a posteriori* sont unanimes : la puissance d'une telle prise de conscience change profondément le rapport à soi dans une situation d'apprentissage complexe telle que celle qui vient d'être expérimentée.

Ma collègue et moi avons poursuivi cette expérimentation en proposant ensuite une nouvelle tâche de traduction d'une autre recette en grec, celle des crêpes fourrées. Notre idée était de tester ce qui était réinvesti par chacun, tant au niveau des procédures qu'au niveau de la conscience de soi. Le résultat est tout à fait intéressant : cette deuxième tâche mobilise une jubilation sans comparaison avec ce qui a été vécu pour la moussaka. Et le feed-back qui clôture ces deux mises en situation, à chaque fois que nous avons proposé ce stage, a confirmé l'intérêt des deux types de retours réflexifs qui s'avèrent complémentaires parce qu'opérant des modifications chez l'apprenant de qualité différente dans les deux pôles qui nous semblaient au cœur de la problématique des élèves en difficulté.

A noter aussi que le fait d'avoir vécu, en groupe, ces deux retours réflexifs où chacun, tour à tour, revient sur un exemple de procédure efficace, puis sur un moment où il a eu l'impression de faire un pas en avant, semble avoir levé l'obstacle signalé précédemment : entendre un collègue qui explicite quelque chose qui a été important pour lui n'est pas du temps perdu, vide d'activité intellectuelle pour ceux qui écoutent, bien au contraire, il y a à la fois de la curiosité et de l'intérêt pour ce qui a pu se jouer pour lui, et une forme de résonance avec le vécu propre de chaque participant.

Il restait aux stagiaires à tester l'effet de tels retours réflexifs chez leurs élèves, mais, en premier lieu, à trouver une formulation qui convienne à des enfants de 6/8 ans et leur permette d'identifier le moment important pour eux susceptible de faire émerger un sentiment de compétence et de lever des croyances sur soi limitantes.

7) Mise en œuvre avec des élèves : le travail d'Isabelle

Isabelle est maître E depuis une douzaine d'années lorsqu'elle participe au premier stage que je viens de décrire. Elle est formée et bien formée à l'EDE, puisqu'elle a suivi pendant plusieurs années tous les stages de formation continue (niveaux 1, 2 et 3) que nous avons animés il y a quelques années, Nadine Faingold et moi. Elle a été aussi maîtresse d'accueil temporaire sept ans durant. Ce rapide portrait donne d'emblée l'image d'un parcours professionnel où le souci de la centration sur l'autre, enfant ou stagiaire, est omniprésent.

Elle s'empare immédiatement de la problématique du stage telle que nous l'avions définie, Brigitte Cosnard et moi, et tente systématiquement des retours réflexifs selon les deux axes que nous avons tracés. Je ne reprendrai pas son travail sur le premier, puisqu'il ne fait que confirmer la formalisation que j'ai effectuée à partir de la séance présentée par Laurence en vidéo-formation. En revanche, ce qu'elle tente au niveau du second axe mérite largement de s'y arrêter. Très vite, elle constate la puissance du retour sur un moment choisi par l'enfant qui semble avoir un rôle de levier dans l'aide qu'elle lui apporte.

Elle enregistre systématiquement toutes les séances dont elle retranscrit les temps 3 avec un même groupe de manière à suivre les évolutions de chacun des enfants. Il s'agit d'un groupe de deux élèves de CE1, Gwendoline et Gaétan, pour lesquels l'enseignant de la classe a demandé une aide en lecture en raison de difficultés de compréhension et qui inquiètent beaucoup Isabelle en raison de leur attitude face à la tâche : très inhibés, ce sont des enfants qui n'osent rien entreprendre seuls, qui prennent difficilement la parole et se réfugient, quand ils réussissent à parler de ce qu'ils ont fait, dans des phrases très stéréotypées du type « j'ai lu, j'ai réfléchi dans ma tête » ou dans des formulations en « on » (« on a fait, on a regardé »), particulièrement Gaétan qui emploie très rarement le « je ».

Isabelle les aide à raison de deux séances par semaine, d'une heure environ. La tâche-type est constituée de trois sous-tâches, la lecture d'un texte court, l'effectuation d'une action en lien avec le texte : trouver une image, un personnage, répondre à une question..., puis la justification du choix opéré à partir des informations prélevées dans le texte.

Parmi l'ensemble des transcriptions que m'a confié Isabelle, j'ai choisi deux exemples de retours réflexifs sur un moment important pour l'enfant qui m'ont semblé caractéristiques de la spécificité (et de la difficulté) du travail engagé par Isabelle.

Le premier se situe lors de la huitième séance, au cours de laquelle les élèves ont disposé d'une histoire et de petites cartes oranges sur lesquelles étaient inscrites des affirmations qu'ils devaient confirmer ou infirmer par rapport à l'histoire.

1. **Isabelle** : *On va revenir sur ce qu'on a fait là. Gaétan, est-ce qu'il y a un moment dans ce qu'on a fait où il y a eu quelque chose qui a été difficile mais où tu as réussi quand même ?*
2. **Gaétan** (il répond vite) : Non
3. **I** : *J'aimerais que tu prennes le temps d'y penser avant de dire non, parce que là, tu as répondu sans réfléchir. Alors j'aimerais que tu prennes le temps...*
4. **Gwendoline** (coupant la parole à l'adulte) : C'est la ... (incompréhensible)
5. **I** : *Je voudrais que vous preniez le temps tous les deux de revenir, si vous voulez bien, sur ce qui s'est passé. Est-ce qu'il y a un moment où il y a eu quelque chose de difficile et que quand même vous avez réussi à trouver tout seuls ?*
6. **Gw** : Oui.
7. **I** : *Alors, Gwendoline ?*
8. **Gw** : *Quand j'arrivais... quand j'arrivais pas à ... à heu... j'arrivais pas à dire vrai ou faux si c'était...*
9. **I** : *Oui. A quel moment particulièrement ? Est-ce que tu peux resituer quand est-ce que c'était que tu n'arrivais pas à dire vrai ou faux ?*
10. **Gw** : A l'avant-dernière.
11. **I** : *A l'avant dernière. Elle parlait de quoi ?*
12. **Gw** : L'avant dernière heu...
13. **I** : *C'était sur quoi ? Sur quelle carte ?*
14. **Gw** : C'était sur la carte...
15. **G** (l'interrompant) : *Moi c'était la première !*
16. **I** : *Eh ! Elle parle, tu la laisses parler. Toi, c'était une autre, elle c'était ça. D'accord. Chacun son tour, et chacun son moment. Elle, elle choisit ce moment-là. Ce n'est pas le même moment que toi.*

Dans ce premier échange, Isabelle utilise une formulation tout à fait intéressante pour aider les enfants à identifier un moment important : « un moment où il y a eu quelque chose de difficile mais où tu as réussi quand même ».

La première adresse en « tu » à Gaétan ne fonctionne pas : est-ce le mot « difficile », ou le mot « réussi », qui induit sa réponse négative ? Isabelle reprend sa formulation en utilisant un « vous », ce qui a un écho chez Gwendoline qui identifie un moment. Mais Gaétan s'est aussi senti concerné par l'adresse en « vous », ce que laisse supposer son interruption en 15 ; il a lui aussi identifié un moment et il entend le faire savoir. Il y a alors nécessité pour Isabelle de reposer le contrat en revenant sur la spécificité de ce retour réflexif, sur l'aspect singulier du moment choisi par chacun, ce qui exclut toute comparaison, voire toute rivalité, et implique respect et écoute de la parole de l'autre.

Isabelle peut alors reprendre le questionnement de Gwendoline puis embrayer sur le questionnement de Gaétan :

17. **Gw** : Parce que...
18. **I** : *L'avant-dernière carte. Alors, qu'est-ce qui t'a fait trouver ?*
19. **Gw** : Parce que... parce que j'ai vu que... j'ai vu... j'ai bien regardé dans le texte...
20. **I** : *Et alors, tu as vu quoi, là, quand tu as bien regardé le texte, qu'est-ce que tu as vu ?*
21. **Gw** : J'ai vu que c'était vrai.
22. **I** : *Tu as vu que c'était vrai.*
23. **Gw** : Parce que c'était dans le texte.
24. **I** : *Parce que c'était dans le texte. Bon... Et toi, Gaétan, quel est le moment dont tu veux nous parler ? S'il y a un moment dont tu veux parler.*
25. **G** : Heu.... la... j'sais l'avant-dernière c'est quoi.... et heu... que...le ... le... celle avec le poisson rouge.
26. **I** : *Mmm. Celle avec le poisson rouge. Bon. Alors, qu'est-ce qui s'est passé pour toi avec l'histoire du poisson rouge ?*

27. **G** : Que... c'était... j'arrivais pas à trouver les mots là ?
 28. **I** : *Tu arrivais pas à trouver les mots-là....*
 29. **G** : Qui va vite... heu... vite... il va renverser le bo... il a mangé le.. heu.. poisson et il a...
 30. **I** : *Alors, qu'est-ce tu as fait pour trouver ? Qu'est-ce qui t'a aidé à retrouver alors ?*
 31. **G** : Parce que j'ai regardé dans le texte et la p'tite carte, eh ben j'l'ai regardée aussi.
 32. **I** : *Ah. Tu as regardé dans le texte et aussi la p'tite carte, les deux. Et comme ça tu as pu, tu as pu trouver ? C'est ça que tu es train de m'expliquer ?*
 33. **G** : Mmm. J'l'ai trouvé tout en bas.
 34. **I** : *Tout en bas, tu l'as trouvé. En regardant dans le texte mais aussi la petite carte orange ? Les deux ?*
 35. **G** : Ouais.
 36. **I** : *Bon. On va remplir les cahiers en essayant de trouvant une petite phrase pour expliquer tout ça.*

Les deux questionnements sont assez brefs, la granularité de la description assez grossière, mais le but visé par Isabelle à ce moment-là est de calibrer une consigne explicite et des modalités de fonctionnement clairement identifiables pour que chaque enfant comprenne la nature de ce qu'elle leur propose.

Se pose aussi la question de la trace laissée par l'évocation du moment : l'utilisation des petits cahiers individuels, cahier-mémoire des pas en avant de chacun, répond à ce besoin d'ancrage des moments importants.

Le second exemple se situe à l'issue de la douzième séance. Forte des expériences antérieures, Isabelle initialise tranquillement le retour réflexif et Gaétan, contrairement à l'exemple précédent, identifie rapidement un moment. Il entre dans l'échange sans inhibition ni impulsivité, posément, et il part rapidement et profondément en évocation, avec de longs silences, des décrochages du regard quasi permanents et force gestes repris en accompagnement par Isabelle.

1. **Isabelle** : *Bon, alors, quand vous avez fait ce travail-là, est-ce qu'il y a un moment dont vous voudriez parler, parce qu'il s'est passé pour vous quelque chose, à ce moment-là, d'important ? Quelque chose qui a été un peu difficile et que vous avez fait quand même, tout seul, quelque chose où vous êtes sûrs d'avoir trouvé la bonne réponse, ? Alors, je vous laisse un petit moment pour réfléchir.*
2. **Gaétan** : (incompréhensible)
3. **I** : *Alors, Gaétan ? Est-ce qu'il y a un moment qui te revient où il y a quelque chose que tu as fait tout seul ?*
4. **G** : Oui, (parle mais incompréhensible....)
5. **I** : *Alors, attends, est-ce que tu veux bien parler un peu plus fort et plus doucement ?*
6. **G** : J'étais en train de lever le doigt eh ben
7. **I** : *Tu étais en train de lever le doigt. Bon, et tu levais le doigt parce que... ?*
8. **G** : Parce que je savais pas ce qu'il fallait faire
9. **I** : *Tu levais le doigt parce tu savais pas ce qu'il fallait faire. Alors ?*
10. **G** : Et après j'ai réussi.
11. **I** : *Et après tu as réussi. Alors, est-ce que tu veux bien expliquer comment tu as fait alors ? tu as levé le doigt parce que tu savais pas ce qu'il fallait faire. Qu'est-ce qu'il s'est passé à ce moment-là ?*
12. **G** :
13. **I** : *Est-ce que tu peux revenir, te rappeler de ce moment-là ? Tu lèves le doigt parce que tu sais pas ce qu'il faut faire, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?*
14. **G** : Parce que..... y a écrit.... heu.....
15. **I** : *Y a quelque chose d'écrit. D'accord. Tu savais pas. Comment tu as fait quand même ?*
16. **G** : J'ai relu la consigne.
17. **I** : *Ah, tu as relu la consigne. Et après ? Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as relu la consigne ?*
18. **G** : eh ben j'ai... J'ai... après j'ai écrit.
19. **I** : *Après tu as écrit. Il y avait quelque chose que tu savais pas faire, tu as relu la consigne et après tu as écrit. Quand tu as relu la consigne, tu as commencé par quoi ?*
20. **G** : (long silence)
21. **I** : *Est-ce que tu sais ce qui t'a gêné quand tu savais pas ce qu'il fallait faire ?*
22. **G** : Oui

23. **I** : *Oui. Tu savais... tu sais ce qui t'a gêné. Et alors comment tu as fait pour que ça ne te gêne plus ? Pour réussir tout seul quand même ?*
24. **G** : *Parce que le premier mot de la consigne, j'avais pas lu, j'arrivais pas à le lire.*
25. **I** : *Ah, le premier mot de la consigne tu n'arrivais pas à le lire. Alors, comment tu as fait ?*
26. **G** : *J'ai bien regardé et y avait écrit « ti »*
27. **I** : *Y avait écrit ti.... et alors ?*
28. **G** : *J'ai... j'ai vu que c'était ti....*
29. **I** : *Oui.... Alors, tu as fait comment ?*
30. **G** : *J'ai j'ai lu la consigne..... j'ai trouvé*
31. **I** : *Qu'est-ce qui t'a fait trouver le mot que tu savais pas lire ?*
32. **G** : *Y avait pas.... (incompréhensible) ... un t un i et y avait... j'ai regardé les lettres...*
33. **I** : *Tu as bien regardé les lettres et là, ça t'a aidé à trouver ? Tu as su ce qu'il fallait faire après ?*
34. **G** : *(fait oui de la tête)* 35. **I** : *D'accord. Je te remercie.*

Non seulement Gaétan emploie le « je », décrit ce qu'il a fait, mais il accepte de revenir sur la phase de difficulté du moment évoqué (en 8 et 14).

Isabelle fait une utilisation tout à fait pertinente de l'expression « quand même » (15 et 23). Elle reconnaît par là la difficulté vécue par l'enfant et le fait qu'il ait su mobiliser des ressources pour la dépasser.

Ce jour-là, Gwendoline n'a pas identifié de moment important pour elle, ce dont Isabelle a pris acte, sans commentaire, conformément au contrat de communication cadrant ce temps-là de la séance.

Ce qui m'apparaît particulièrement spécifique de ce « moment pour soi » et qui renvoie de fait à son enjeu, c'est que l'adulte ne cherche pas à comprendre ce qu'a fait l'enfant ni comment il l'a fait (exemple : la question du t-i de Gaétan). L'important pour Isabelle à ce moment-là, c'est juste de vérifier que l'enfant, lui, sait de quoi il parle et qu'il soit en évocation de manière à recontacter ce qui s'est joué pour lui.

Si l'enjeu du premier type de retour réflexif, à destination du collectif, du petit groupe, vise la construction de procédures de plus en plus performantes pour tous en lien avec les contenus d'apprentissages scolaires, l'enjeu du second type, à destination de l'enfant lui-même, cherche à inscrire en lui et pour lui une trace de son évolution dans son rapport à l'apprentissage et à lui-même.

8) Donner un statut à l'expérience subjective en petit groupe d'aide

C'est lors du séminaire du GREX de février 2007 (et de la journée pédagogique qui a suivi) que s'est clarifiée pour moi la nature exacte des deux types de retours réflexifs que, jusque là, je désignais aux stagiaires sous les termes de prise de connaissance/prise de conscience.

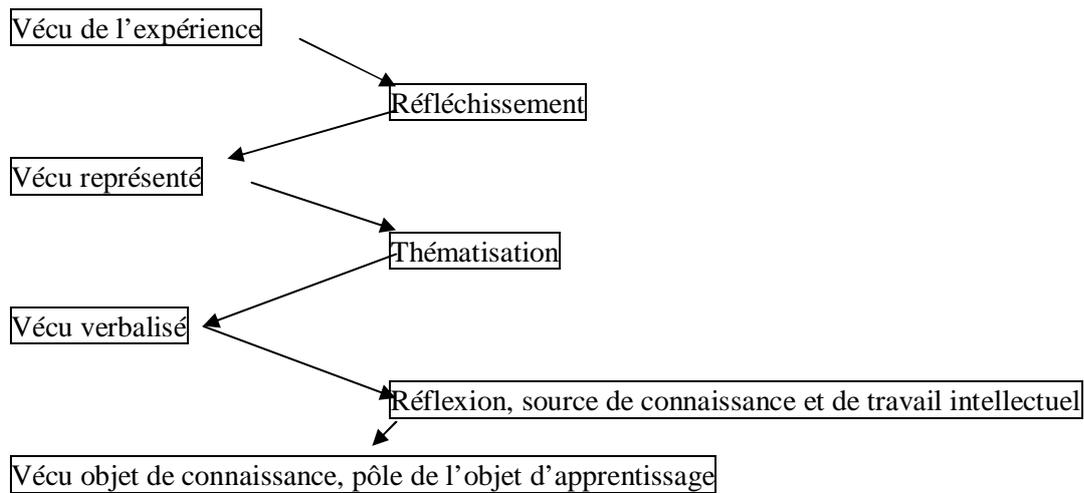
Ce jour-là, Pierre Vermersch a distingué deux processus différents qui sont englobés dans le processus de prise de conscience décrit par Piaget : si une prise de conscience, quelque soit ce qui la provoque ou sa qualité, est toujours le résultat d'un réfléchissement du vécu, à partir d'un même vécu de l'expérience, selon ce qui va être réfléchi, on peut obtenir des prises de conscience de qualité différente, qui auront des effets différents. Ainsi, il différencie deux grandes voies, la prise de conscience réflexive et la prise de conscience émergente.

En m'appuyant sur cette distinction et sur les propriétés de chacune des voies décrites par Vermersch, j'en suis arrivée à modifier la présentation que je faisais aux stagiaires concernant les deux retours réflexifs dont ils ont eu l'expérience à travers les mises en situation des recettes en grec et que je les incite à mettre en œuvre dans le cadre du petit groupe d'aide avec des élèves en difficulté.

Je parle dorénavant de deux types de prise de conscience et il y a donc deux schémas possibles, à partir d'un même vécu, correspondant aux deux types de prises de conscience :

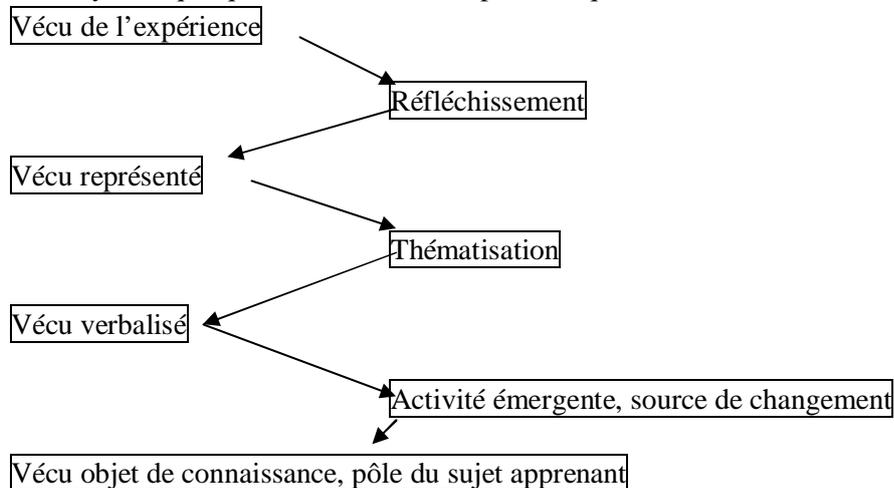
→ la prise de conscience réflexive, qui amène à une réflexion, qui informe le sujet, qui le fait rationaliser. Le produit de cette prise de conscience-là peut être organisé, contrôlé. Elle alimente le pôle des métaconnaissances sur la tâche et sur les stratégies. C'est à ce niveau-là que se situe la reprise en temps 3 d'une procédure efficace, utilisée et explicitée en temps 2 par un élève (« Comment t'y es-tu pris, toi, tout à l'heure, pour... ? »)

Prise de conscience réflexive :



Prise de conscience émergente :

→ la prise de conscience émergente : il y a émergence d'un processus qui transforme le sujet, dont il n'a pas le contrôle ; émergence de quelque chose qui « touche » le sujet, qui le mobilise (niveau identitaire, concept de soi). Cette prise de conscience alimente le pôle des métaconnaissances sur soi en tant que sujet apprenant. C'est une prise de conscience émergente que vise l'identification d'un moment où chaque adulte « a eu l'impression de faire un pas en avant dans l'effectuation de la tâche », où « il y a eu quelque chose de difficile pour chaque élève et où il a réussi quand même ».



Conclusion

Lorsque, chaque année, j'entame avec les stagiaires le bilan de leur formation, je commence par reprendre une formule que j'ai empruntée à la pédagogie institutionnelle : « Ne rien faire que nous n'ayons dit et ne rien dire que nous n'ayons fait ».

Dans mon esprit, il s'agit en cette fin de formation que chacun identifie l'isomorphisme entre dispositif de formation des stagiaires et dispositif d'aide aux élèves en difficulté.

Jouer la transparence, autant que faire se peut, dans l'un et l'autre cas : clarifier en amont et tout au long ce qui peut être clarifié pour l'apprenant (projet de formation/projet d'aide, objectifs visés, démarche, sens de tel ou tel module, de telle ou telle intervention/sens de telle tâche...).

Privilégier une démarche réflexive de formation/démarche métacognitive d'apprentissage qui passe d'abord par l'expérience, le retour sur et la mise en mots de l'expérience, donc la prise de conscience.

Accompagner chacun dans un processus de changement en adaptant son mode d'intervention à la singularité de chaque stagiaire/de chaque élève ; dans la construction de métaconnaissances sur la tâche, sur les stratégies et sur soi, et d'étayer juste assez pour que chacun puisse progressivement exercer le contrôle de la tâche de maître E/des tâches scolaires en complète autonomie.

Mais il y a une autre idée, qui me semble tout aussi fondamentale, que je mets en relief lors de ce bilan : l'inscription dans une posture de co-chercheur. Car cette « formation à la rencontre » implique prise de risque et remise en question permanentes du maître E face aux élèves qu'il a pour mission d'aider, du maître E en recherche avec des élèves en recherche. Et tout cela se décline, bien évidemment, à l'identique pour l'équipe des formateurs qui encadre le dispositif de formation : suffisamment contenante pour endiguer les angoisses inhérentes au parcours de formation, mais aussi en mouvement, continuant perpétuellement de construire, d'évoluer par l'interaction formateurs/formés.

C'est dans ce sens que j'ai voulu retracer cette partie de mon chemin de formatrice construisant progressivement à la fois avec des stagiaires et avec les collègues avec qui j'ai la chance de travailler et d'échanger depuis plus de dix ans.

Evocations

