



HAL
open science

La verbalisation dans la structuration des apprentissages

Élise Richard

► **To cite this version:**

Élise Richard. La verbalisation dans la structuration des apprentissages. Education. 2017. dumas-01644397

HAL Id: dumas-01644397

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644397>

Submitted on 19 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La verbalisation dans la structuration des apprentissages

« Expliquer un fait, c'est l'unir à un autre »

Jorge Luis Borges

Françoise CLAQUIN – Lucie DESAILLY

M2 – FAS MS25

2016/2017

Contexte de stage	p. 3
1) La verbalisation, un outil structurant pour la conception des séances d'enseignement	p. 7
○ La verbalisation, outil de l'enseignant pour la médiation des apprentissages	p. 7
○ Les outils de l'enseignant	p. 9
○ Enjeux et attendus de la verbalisation pour l'enseignant	p. 14
2) La verbalisation, un apprentissage au service des apprentissages des élèves	p. 16
○ La structuration de la parole, outil de structuration de la pensée	p. 16
○ Un apprentissage pour prendre conscience de la stratégie utilisée pour réussir	p. 17
○ Le tutorat en pratique	p. 20
3) Quelle nature de verbalisation choisir et dans quelles disciplines ?	p.21
○ Analyse du rôle et des enjeux de la verbalisation en français	p. 21
○ Analyse du rôle et des enjeux de la verbalisation en mathématiques (géométrie)	p. 23
○ Analyse du rôle et des enjeux de la verbalisation en arts plastiques	p. 24
Conclusion	p. 26

Contexte de stage

Après quinze belles années consacrées à d'autres milieux professionnels, après une profonde réflexion sur le rôle et les attendus du métier d'enseignant, après la certitude d'un engagement profond, éclairé et solide, me voici en responsabilité, le 5 septembre 2016 à l'école Beauregard de Saint-Herblain, face à 19 visages... 19 visages tous différents, mais tous mus par le désir d'apprendre et de découvrir. En moi a alors raisonné très fort cet idéal (pourtant commun à tous les enseignants) : que ces 19 élèves de CE1, citoyens en devenir, puissent dire plus tard « cette année-là a été importante pour moi dans la mesure où j'ai pu comprendre ce que signifiait apprendre et que je me suis activement construit(e) »...

Forte de cette ambition, je me suis sentie à la fois prête, mais également très désarmée... Comment faire en sorte que mes élèves sachent qu'apprendre ce n'est pas empiler des connaissances mais savoir les relier entre elles et se transformer ? Comment prendre en compte ces 19 tranches de vie bien distinctes pour nous permettre de construire, ensemble, un collectif bienveillant et motivant ? Comment œuvrer à la réussite de tous en prenant en compte l'individualité de chacun ? Comment être à la hauteur à la fois de la tâche qui m'attendait mais aussi de leur avenir ?

Très vite, j'ai pris la mesure de l'hétérogénéité de ma classe, la réalité du terrain... Certains obstacles à la construction des savoirs de mes élèves m'apparaissaient cruellement.

J'ai pu tout d'abord observer qu'ils avaient du mal à distinguer ce qui était vraiment important de ce qui l'était moins. Motivés par la tâche à accomplir, ils s'inscrivaient plus dans la réalisation et la réussite de l'activité que dans la capacité à identifier les savoirs en jeu. De la séance, la plupart des élèves ne retenaient que l'activité et étaient incapables de voir au-delà de la tâche pour chercher à comprendre véritablement et à réinvestir. Or sans compréhension des enjeux de l'activité, sans prise de distance avec l'habillage de la tâche, les savoirs s'avéraient peu réutilisables, voire inaccessibles.

Mes premières observations ne s'arrêtaient pas là. Certains élèves, les plus éloignés de la culture scolaire, ne connaissaient que partiellement les codes et les attendus de l'école.

Je me rendais compte alors que l'enseignement devait être explicite à tous dans la mesure où il doit enseigner à tous ce que l'école exige de tous.

D'autre part, s'il est vrai que, dans toute réussite scolaire, le travail de mémorisation est essentiel, il ne faut pas oublier que ce sont l'esprit de synthèse et les capacités d'analyse qui, au final, font la différence. Or je constatais que certains de mes élèves, pourtant dans la réussite, ne parvenaient pas à expliciter le raisonnement, la règle, la démarche ou les opérations qui les avaient conduits au résultat. Ils avaient construit une réussite-en-actes ¹ mais sauraient-ils le réinvestir dans d'autres circonstances ?

Certes, prendre de la distance sur sa démarche, verbaliser ses apprentissages n'est pas chose aisée. C'est un acte inhabituel qui nécessite une aide, un apprentissage, de la confiance, de l'entraide et la maîtrise d'un vocabulaire le plus approprié possible. Et pourtant, je le savais, une partie des enjeux de ma mission se jouait ici ! Comment amener les élèves à construire cette compétence qui leur permettrait de structurer leurs apprentissages tout en contribuant à celui des autres ?

Enfin, je me suis également interrogée sur ma pratique : donnait-elle suffisamment de sens aux apprentissages ? Arrivais-je à transformer en actes pertinents les objectifs que je m'étais fixés, pourtant très clairs sur le papier ? Force est de constater que j'avais des progrès à faire dans ce domaine... Ma tutrice me conseillait de mieux contextualiser les apprentissages afin de permettre à mes élèves de donner du sens à leur travail.

Je me suis donc interrogée sur la meilleure façon de guider l'ensemble de mes élèves vers cette structuration des apprentissages que je visais. L'une des pistes que j'ai eu envie de suivre a été celle d'une plus grande explicitation à travers la systématisation de la verbalisation. Cette démarche me paraissait centrale pour

¹ Enseigner plus explicitement, Centre Alain Savary, <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>

répondre aux obstacles identifiés ci-dessus. Ainsi, il m'est apparu essentiel de revoir mon intervention en classe sur la base de temps dédiés et systématiques d'explicitations, de structuration et de raisonnement.

Cette nouvelle orientation professionnelle m'engageait dans une double dynamique : repenser ma posture ainsi que mes outils de (jeune) enseignante, mais aussi, mieux accompagner mes élèves dans leur propre structuration des apprentissages.

Plus j'avais dans cette réflexion, plus l'ensemble de ma tâche s'éclairait à la lumière de cette explicitation : comment rédiger une consigne qui rende accessible l'intérêt de la tâche, comment concevoir la remédiation de façon à ce qu'elle ne soit pas une simple ré-explication, comment rendre la correction réellement porteuse de sens, comment donner à l'erreur un statut formateur, comment prendre des informations auprès de mes élèves sur leurs démarches, leurs avancées, leurs obstacles...

Dans quelle mesure la verbalisation peut-elle structurer les apprentissages tout en leur donnant un sens et ainsi, contribuer à prévenir l'échec scolaire ?

Cet écrit réflexif me permettra d'expérimenter et d'analyser comment le langage structure les apprentissages et leur donne du sens.

Ainsi, émets-je les hypothèses suivantes :

- l'anticipation de la verbalisation des contenus de mon enseignement permettra de mieux structurer mon rôle (depuis la conception de la séquence et l'élaboration de la consigne, en passant par la correction des exercices et l'évaluation)
- le langage ne constitue pas une simple transcription des idées mais plutôt un médiateur de la pensée. A ce titre, il participe à l'élaboration cognitive et à la structuration de la pensée. Parole et pensée semblent

s'imbriquer et se développer conjointement, participant ainsi activement à la structuration intellectuelle des élèves

- la verbalisation, véritable mise à distance et lieu de l'interaction sociale, joue un rôle clé dans le déplacement des objectifs des élèves de la réussite vers la compréhension : savoir mettre en mots des démarches intellectuelles ou opérationnelles est une étape incontournable dans la mémorisation à long terme ainsi que dans l'appropriation et le réinvestissement des savoirs.

Ces hypothèses _abordées, vérifiées, étayées au cours de mon année de stage_ nous permettront d'analyser le rôle et les enjeux de la verbalisation dans la structuration des apprentissages.

Partie I - La verbalisation, un outil structurant pour la conception des séances d'enseignement

Rédiger un écrit réflexif sur la verbalisation est des plus formateurs... En effet, c'est d'abord se demander dans quelle mesure la prise en compte de la verbalisation dans ses propres outils d'enseignant peut favoriser la structuration de son enseignement et lui permettre de gagner en efficacité.

- **La verbalisation, outil de l'enseignant pour la médiation des apprentissages**

Concevoir des séquences d'enseignement soucieuses de la verbalisation relève d'une dynamique d'anticipation et de mise en réseau dont les objectifs sont multiples : comprendre ce qu'il faut apprendre, identifier les connaissances antérieures à mobiliser, comprendre ce qu'il faut faire pour maîtriser l'apprentissage, synthétiser ce qui a été appris et relier ce savoir à d'autres.

En cela, la verbalisation est un des outils de l'enseignant pour la médiation des apprentissages. Elle permet de mettre en lumière les compétences nécessaires à l'apprentissage, qu'elles relèvent d'un apprentissage à comprendre, à copier (lire, encoder, mémoriser, reproduire) ou à catégoriser (prendre la mesure de la flexibilité de toute catégorisation).

Elle relève d'une démarche globale et s'intègre dans les différents temps d'une séance :

- avant l'entrée dans la tâche avec le rappel des connaissances antérieures et l'énonciation de la « mise en sens » de cette séance (objectifs, pourquoi il est nécessaire d'apprendre quelque chose de nouveau)
- en donnant la tâche (formulation et compréhension de la consigne ainsi que des attendus de l'enseignant et des critères de réussite)

- pendant l'activité (avec la sollicitation d'un élève qui verbalise sur sa procédure afin de faire prendre conscience des processus intellectuels mis en jeu)
- après l'activité (avec la synthèse des apprentissages, véritable moment clé qui formalise les savoirs)
- ultérieurement (avec la boîte à questions qui vient réinvestir les différents enjeux au sein de la classe)

La verbalisation joue un double rôle essentiel dans la structuration des apprentissages : elle rend explicites les enjeux, les objectifs ou les procédures sollicitées et elle crée des images mentales. En effet, être attentif n'est pas suffisant pour apprendre. L'élève doit porter son attention sur l'objet ou la notion étudiés. Il doit se fabriquer des images mentales qui viendront s'ancrer dans sa mémoire de travail ².

Me vient l'exemple de la séquence sur les familles de mots, en période 3. Je rencontrais des difficultés à expliciter le concept de famille de mots et des deux conditions d'identification : un radical et un rapport de sens. Après une première séance sur ce sujet, je concluais que les élèves avaient du mal à réinvestir cette notion : les familles de mots étaient évoquées par mes élèves pour évoquer des synonymes... Il me fallait agir, rectifier, trouver les bons mots... Mais comment ? Nous avons alors engagé, dans la seconde séance, un débat en groupe-classe sur les critères d'identification. Mon objectif était d'entrer dans une élémentarisation des contenus d'enseignement, que je n'avais pas réussi à atteindre avec mon langage d'adulte. Au fur et à mesure de la discussion, m'est venue l'image d'une usine à mots : un radical autour duquel viennent s'ajouter des préfixes et des suffixes pour changer le sens du mot tout en conservant une idée commune. Le message était passé ! Un élève a alors reformulé en utilisant l'image de « notre machine à mots ». Nous avons conservé cette explication et créé notre référentiel de classe pour que la notion soit acquise. Et quel plaisir de s'apercevoir qu'ils y font toujours référence (ANNEXE 1).

² Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *Apprendre à apprendre*, Canopé, 2015

- **Les outils de l'enseignant**

Consciente des enjeux de la verbalisation, de sa plus-value et de ses difficultés, j'ai décidé d'analyser, d'adapter et de perfectionner mes outils d'enseignante à l'aune de cette prise en compte. Ainsi, au cours de cette année, plusieurs outils ont révélé progressivement toute leur importance pour rendre mon enseignement accessible aux élèves.

Le premier d'entre eux est la rédaction de **questions-guides** me permettant de venir structurer les différentes phases de l'appropriation métacognitive du savoir (ANNEXE 2 questions guides). Conçues comme des références capables de structurer mon approche des différentes notions mais également de sortir de l'implicite de chaque situation d'apprentissage, ces questions guides ont été envisagées comme des jalons de chaque séance. Leur utilisation est détaillée plus loin.

Un autre outil de l'enseignant est la **consigne**.

En effet, au cours des mois, je me suis aperçue qu'elle devait faire l'objet d'une attention toute particulière dans sa rédaction et dans sa formulation afin de devenir un véritable levier d'apprentissage. La consigne doit être envisagée comme une mise en perspective de l'objet d'enseignement et comme un geste professionnel spécifique dont il convient de prendre toute la mesure.

Elle matérialise les tâches à accomplir, or « la tâche est le lieu par excellence pour mettre en évidence la co-construction du savoir entre l'enseignant et l'apprenant »³. Elle a pour fonction de montrer aux apprenants certaines dimensions de l'objet d'apprentissage en construction. Ainsi, l'objet de l'enseignement se précise à travers les consignes, s'étudie sous différents angles, s'approche de différentes façons, dévoile progressivement l'ampleur de son sens. La consigne est donc un allié de poids pour peu que l'on s'attache à la travailler, à l'anticiper, à la construire pour que les élèves puissent se l'approprier.

³ Jean-Charles CHABANNE et al, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2002
article de Simon TOULOU

Nous avons donc entamé, enseignante et élèves, un travail de prise en compte qu'on ne peut pas réussir si on ne sait pas ce qui est demandé. Ma consigne devait donc être claire, succincte, engageante. Les élèves, quant à eux, devaient comprendre que comprendre la consigne est une étape déterminante dans la réussite d'un exercice. Nous avons étudié les différents verbes des consignes, répété leurs injonctions, identifié les attentes de la maitresse...

L'un des corollaires de la consigne est la **reformulation**. Celle-ci a pour objectif de « traduire la consigne » en « langage élève ». Cette année de stage m'a permis de concevoir la reformulation comme un mécanisme central de la réflexivité de la parole mais aussi comme le fruit d'un véritable apprentissage. En effet, pour bon nombre d'élèves, elle a nécessité de prendre du recul sur son objectif et de se détacher de l'écrit : lors des premières reformulations, les élèves se contentaient de relire la consigne. Or la reformulation n'a d'intérêt que si elle apporte quelque chose dans la compréhension de la tâche à accomplir. Elle est la marque d'un véritable engagement dans la compréhension et dans le dire. L'une des questions-guides qui a permis aux élèves de verbaliser la tâche à accomplir sans relire la consigne a été : « Maintenant, tu caches la consigne et tu expliques directement aux camarades ce que nous devons faire ». L'élève sollicité se tournait alors vers ses camarades et leur parlait directement pour « traduire ».

Nous avons travaillé ensemble à comprendre, à analyser et à concevoir des consignes. En effet, les élèves ont fabriqué eux-mêmes des exercices avec des énoncés. Ils ont ensuite proposé à leurs camarades de réaliser ces exercices, puis nous avons analysé les règles de construction des consignes et de la réussite des exercices proposés (Par exemple, le rôle de la consigne dans la construction de problèmes pour la classe - ANNEXE 3). Cet apprentissage a permis à la classe de travailler conjointement sur la prise en compte de l'ensemble des paramètres de la réussite scolaire et notamment l'attention portée à la consigne tant dans sa rédaction que dans sa réception.

Par-delà ce travail, il m'est apparu essentiel de verbaliser **mes attendus et les critères de réussite** par le biais de questions d'explicitation telles que : « Que devons-nous faire pour réussir cet exercice ? » « Quand saurons-nous que nous avons fini cet exercice ? »

Cette double interrogation permettait de verbaliser et de structurer mes attentes en termes de validation de la compétence. Elle permettait également aux élèves de comprendre qu'un objectif précis était attendu et qu'il ne s'agissait pas simplement là de compléter des blancs en répondant au hasard. Tout exercice n'a d'intérêt que dans la mesure où les élèves savent ce qu'ils apprennent et à quoi ils doivent aboutir sinon ils restent dans la simple exécution d'un ordre.

J'ai également clos chacune de mes séances par une question essentielle : « Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? » dans le but de rendre explicite et d'inscrire cette suite d'activités que nous venions de réaliser dans la perspective d'un travail faisant sens. Cette question nous permettait de verbaliser et de **construire notre « leçon »**. Cette étape m'est apparue comme une phase d'institutionnalisation essentielle dans la mesure où elle offrait une prise de recul sur les activités réalisées et où elle leur donnait sens. Elle s'est révélée un apprentissage des plus intéressants et est très vite apparue comme une formidable régulatrice des enseignements.

C'est particulièrement intéressant en sciences, à l'issue d'expériences que nous avons menées. En effet, j'ai mis en place le plus souvent possible la démarche d'investigation qui nous a conduits à nous interroger, à émettre des hypothèses, à conduire des expériences, à analyser les résultats puis à conclure. Les séances étaient organisées en divers formats de travail (groupes, séances plénières, ateliers où l'on coopère ouvertement). Elles prenaient appui sur un document synthétique destiné à recueillir la trace de nos expériences et de nos conclusions (ANNEXE 4). L'ensemble des champs renseignés a été le fruit d'une verbalisation collective reposant d'abord sur des synthèses individuelles puis sur un travail de reformulation correctrice et d'explicitation syntaxique.

La rédaction de ce document est à chaque fois un foisonnement de propositions me permettant d'évaluer si les différents paramètres des expériences ont été compris, retenus et s'ils peuvent être explicités par les élèves. (ANNEXE 5)

Cet outil a permis d'ouvrir un espace de pratique langagière réflexive en favorisant la conceptualisation des apprentissages. Il a également mis en lumière le pouvoir du langage pour structurer la pensée. Bien que fort banal,

l'outil que j'avais imaginé dans le cadre de mon enseignement relevant du domaine « Questionner le monde » m'a permis de comprendre toute la valeur de cette phase d'institutionnalisation et de structuration. Le fait de concevoir collectivement la trace écrite a rendu les élèves acteurs de leurs apprentissages.

Dans cette construction collective des apprentissages, se jouaient sous nos yeux –enseignante et élèves_ l'accumulation, la structuration et la mise en lien de savoirs.

La correction en classe s'est également révélée être un outil de structuration. Au cours de cette année scolaire, j'ai exploré diverses possibilités : la correction individuelle, la correction collective (susceptible d'être utile à tous) ou la correction en ateliers.

La **correction individuelle** a bien entendu été utilisée dans le cas où les élèves étaient capables d'identifier leur erreur et de la corriger seuls. Un code de correction a été mis en place dès septembre avec les élèves (PORT FOLIO p.29). J'ai utilisé ce type de correction le plus souvent pour des corrections de fautes d'inattention ou d'étourderie. Lors de ce mode de correction, je parle le moins possible et je demande à l'élève de décrire son raisonnement. Très souvent, cela suffit à ce qu'il puisse s'apercevoir seul de son erreur et la corriger.

Pour les erreurs relevant d'une incompréhension, j'ai privilégié deux autres types de corrections : la correction collective et en atelier.

Pour la **correction collective**, un élève est chargé de la correction au tableau, en explicitant son raisonnement et ses démarches. Je me fais alors « l'avocat du diable » en demandant à l'élève pourquoi cela ne peut pas être autrement, en fonction des erreurs que j'ai pu identifier dans le cahier d'autres élèves. L'élève devient médiateur et il lui revient la charge d'explicitier et de répondre aux questions précises que les élèves peuvent ensuite lui poser s'ils n'ont pas compris l'un des aspects du travail effectué. Certains élèves sont relativement à l'aise dans ce type d'exercices dans la mesure où ils sont synthétiques, explicites et que la question de leur camarade est comprise. Il est parfois nécessaire que je reformule la question ou que j'oriente l'élève médiateur vers des arguments corrects et concis.

La **correction en atelier** a été également mise en place : pour cela, j'ai réparti les élèves selon la nature de leurs erreurs autour d'un élève soit en réussite soit faisant des erreurs d'une nature différente. L'objectif de cet atelier est de verbaliser son raisonnement, de discuter de ses erreurs pour les comprendre. Ces ateliers se sont révélés de puissants « leviers de déblocage » et de véritables traducteurs d'enseignement. Les élèves étaient placés en situation dynamique : identifier, expliciter, argumenter autour de leurs erreurs et/ou de leurs réussites.

Ces différentes modalités de correction s'inscrivent, à mon sens, en complémentarité les unes avec les autres. Elles relèvent toutes d'une activité de prise de distance et d'analyse du travail grâce à la verbalisation. Rebondir sur les erreurs autant que sur les réussites m'a semblé être une modalité intéressante pour donner aux unes et aux autres un statut formateur mais aussi pour comprendre la logique sous-jacente à chacune d'elles.

Bien souvent, l'erreur ne provient pas d'un manque de connaissance mais d'une conception erronée. Révéler cette conception fautive met l'élève face à l'incohérence du modèle explicatif utilisé et lui permet ainsi de se corriger. Par exemple : Benjamin inverse les cas où l'apposition de la cédille est nécessaire. Quand je lui demande pourquoi il a mis une cédille, il justifie que, sans cédille, la lettre c ferait [k]. Je lui demande alors d'écrire le prénom de Marcelo, élève de la classe. Il s'effectue... jusqu'à la lettre C où il lève alors la tête et s'exprime « ah ! j'ai compris ».

L'erreur a progressivement été dédramatisée en classe : en situation d'apprentissage, nous construisons notre marche de progrès sur la base des expériences des élèves : ainsi, si le résultat est correct, nous avançons et nous nous félicitons. Si le résultat est erroné, nous nous disons : « Tant mieux ! Nous construisons sur l'erreur et notre savoir va donc progresser ». Cette position a surpris les élèves au départ mais ils se sont vite libérés de l'angoisse de l'échec et ainsi, autorisés à penser.

J'ai tenté par ailleurs de donner ce même statut formateur aux **évaluations**. En effet, à mon sens, apprendre une leçon, c'est savoir ce qu'on va nous demander d'en faire. Il m'a donc semblé indispensable de former mes élèves à ce travail d'anticipation des évaluations. Cette démarche a été menée dans le but de leur permettre la plus grande prise de recul sur les

apprentissages menés en classe. Ceci impliquait d'avoir des objectifs d'évaluation clairement définis, de sortir de l'implicite, de conduire les élèves à s'appropriier les contenus de l'enseignement pour savoir ce qu'il faut revoir, de développer l'autonomie des élèves en les menant sur le chemin d'apprendre à apprendre.

Concrètement, des séances spécifiques ont été dédiées à ces révisions, appuyées par des fiches que j'ai conçues de façon à être ludiques, courtes, et collant au plus près de mes objectifs et des besoins des élèves (ANNEXE 6). Cet outil, sans doute perfectible, m'a servi de support à un travail de construction collectif au plus près des besoins individuels.

La première phase de cette séance est celle de l'annonce de l'évaluation et du contrat passé ensemble. Il ne s'agit pas de donner les exercices de l'évaluation mais plutôt de s'entraîner, de corriger des exercices en classe pour que les élèves soient capables de faire l'évaluation. La seconde phase est une phase de questions/réponses sur les points précis que les élèves n'auraient pas compris. Elle représente une autre phase de remédiation.

L'évaluation, elle, est en cohérence absolue avec ce que nous avons vu précédemment en classe.

Elle apparaît ainsi comme un contrat de confiance entre les élèves et moi. Cette phase de révision permet à la fois de verbaliser mes attentes, d'impliquer les élèves dans une démarche d'appropriation des contenus d'enseignement mais également de récompenser le travail fourni.

- **Enjeux et attendus de la verbalisation pour l'enseignant**

Concevoir la verbalisation des apprentissages, revoir mes outils à l'aune de cet enjeu m'a beaucoup aidée et m'a permis de structurer mon enseignement.

Cependant, la verbalisation relève d'une grande flexibilité. Si l'un de mes premiers objectifs a été de construire des questions-guides sur lesquelles je pouvais me reposer, je me suis vite aperçue qu'il me serait difficile d'élaborer une grille ressource applicable à toutes les situations. En effet, m'appuyer sur la verbalisation m'a plutôt semblé relever d'une démarche de construction,

d'analyse et de réflexes professionnels difficilement calquables sur une grille d'analyse.

La posture la plus adéquate a été de créer les conditions favorables à cette démarche (tant dans le temps imparti que dans la construction de mes séances ou encore dans l'attention portée au maintien d'un climat scolaire serein) et de m'appuyer sur les élèves (partir d'eux, de leurs représentations, de leurs difficultés, de leurs réussites et d'en tirer parti pour améliorer leurs apprentissages).

S'il m'a fallu retravailler mes outils de façon à anticiper au mieux la verbalisation et à lui donner sa juste place dans le déroulé des séances, ce n'était pas suffisant. En effet, la verbalisation a nécessité que je l'intègre dans une démarche globale, reposant sur la bonne analyse des compétences et des capacités de mes élèves.

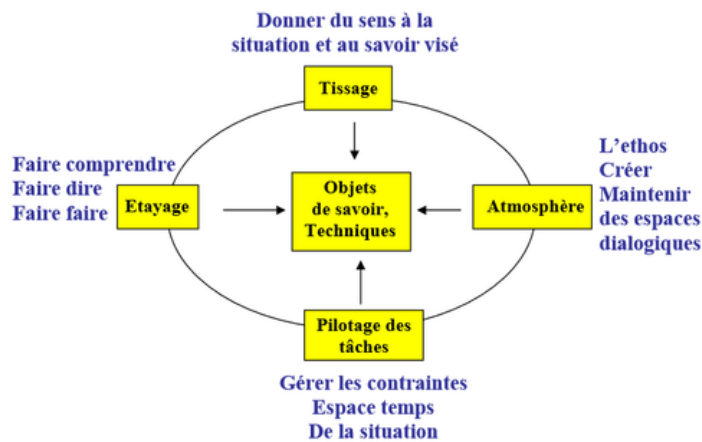
En effet, concevoir la verbalisation m'a demandé de pouvoir interpréter efficacement les comportements de mes élèves de façon à pouvoir réguler mon action, à savoir quand et comment intervenir et à identifier les aides les plus propices selon le contexte. Le chemin vers la pleine efficacité reste encore long mais entrer dans une telle démarche m'a beaucoup apporté : l'étayage, reposant à la fois sur l'écoute et la régulation positives et bienveillantes mais aussi sur la reformulation corrective ou la prise de relais, m'est apparu au cœur de la compétence professionnelle de l'enseignant.

Cette prise en compte de la verbalisation dans la structuration des apprentissages m'a également permis d'analyser les tâches données aux élèves à la fois dans leur degré de difficulté mais également du point de vue des modalités de travail, en particulier celle de l'interaction entre pairs. La place laissée aux échanges entre élèves m'a semblé être une problématique des plus importantes. Au fil des mois, j'ai en effet observé toute l'importance d'un tel dispositif, comme si l'appropriation des discours scolaires gagnait à passer par le travail collectif de reformulation en « langage élève ». Le fait que les élèves utilisent leurs propres moyens langagiers faisait gagner en efficacité.

Concevoir la verbalisation comme outil de structuration des apprentissages m'a permis de comprendre qu'enseigner, ce n'est pas piloter

des apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais au contraire, créer les conditions et le désir de les co-construire.

Nous pourrions ici évoquer le concept de multi agenda développé par D. BUCHETON. En effet, selon cet instrument d'analyse du travail de l'enseignant dans toute sa complexité, Dominique BUCHETON souligne que, si la préoccupation centrale de l'enseignant est d'enseigner un contenu spécifique, elle n'est pas la seule : elle a identifié quatre autres axes dont l'imbrication est constante. Les quatre autres axes sont le pilotage des dimensions spatio-temporelles (gestion du temps, des déplacements de l'enseignant et des élèves, choix des outils...), le maintien d'un climat général cognitif et relationnel adapté aux spécificités de la séance (« atmosphère » permettant ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement dans l'activité), le tissage (faire du lien entre les différentes unités de la leçon) et l'étayage (qui consiste à accompagner l'élève par le biais de trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement et le contrôle des réponses).



Ce modèle nous permet de prendre toute la mesure de la complexité du métier d'enseignant qui apparaît dès lors comme véritable co-construction entre élèves et enseignant. Enseigner ne peut être réduit à l'un des axes ci-dessus : il est un geste professionnel complexe relevant d'un savant équilibre dont seule l'existence permet de garantir la réussite.

Partie II - La verbalisation, un apprentissage au service des apprentissages des élèves

Verbaliser n'est pas seulement communiquer. Verbaliser, c'est structurer sa parole et, par là-même, structurer sa pensée, dynamiser ses apprentissages, en un mot, être acteur de ses savoirs.

- **La structuration de la parole, outil de structuration de la pensée dans un climat de classe serein**

M'appuyer sur la verbalisation de mes élèves m'a permis d'ouvrir dans ma classe un espace de pratiques langagières réflexives.

En effet, en verbalisant, l'élève est amené à se positionner et donc à dynamiser son travail cognitif dans une double perspective : l'aider à comprendre le monde d'une part, et à développer la maîtrise de sa langue et de ses discours, d'autre part.

Ainsi, en verbalisant, l'élève s'autorise à être acteur de ses apprentissages tout en contribuant à ceux des autres.

En situation d'argumentation didactique, la volonté d'expliquer ou d'argumenter conduit l'élève à mettre en relation les éléments dont il dispose et qui jusqu'alors étaient épars : il essaie de mettre en cohérence les contraintes, ses savoirs et ses connaissances, il s'ouvre au déplacement possible de son point de vue et à la dé/re-construction.

Verbaliser sur les apprentissages me semble également être intrinsèquement lié à un climat de classe constructif, confiant, productif et respectueux. En effet, prendre la parole en classe, c'est prendre des risques : être seul face aux autres, risquer les moqueries ou de ne pas être compris, devoir répéter, accepter les avis contradictoires (concept de face d'E. GOFFMAN (prendre la parole, c'est mettre en jeu son narcissisme, risquer son territoire et porter potentiellement atteinte à celui d'autrui) et concept d'atmosphère de BUCHETON (climat cognitif et relationnel développé en classe selon les situations, permettant ou non la prise de parole)).

Verbaliser ne peut être possible que dans la sérénité, la confiance et la dynamique de construction collective ; parallèlement, c'est en verbalisant que l'on peut construire une dynamique de classe reposant sur des échanges productifs entre les élèves. Cette interdépendance, ce co-développement mutuel de la verbalisation et du climat de classe sont importants à souligner.

Verbaliser nécessite un climat de classe serein, au sein duquel on ne craint pas de signifier ses difficultés, de signaler son besoin d'aide et où l'on n'a pas peur d'essayer.

« A l'école, on a le droit de se tromper », répètent sans cesse mes élèves. Et les entendre répéter cette phrase me met en joie parce qu'elle signifie qu'ils osent, qu'ils osent se mettre en position d'apprenant, qu'ils osent s'ouvrir, essayer, échouer, réussir... Cette tournure d'esprit est le fruit d'un travail au quotidien entamé dès la rentrée des classes, et sans doute également dans les classes précédentes. Il est à noter ici le rôle très important de la maternelle où l'on l'élève apprend à apprivoiser l'erreur : la variété des situations permet d'inscrire l'élève dans une dynamique de dédramatisation de l'erreur, tant par la progression des jeux choisis _reposant sur l'imitation ou l'observation naturelle (jeux de construction de plus en plus sophistiqués), ou reposant sur la démarche de l'essai-erreur (labyrinthe, devinettes, puzzles, activités physiques...) ou laissant une place au hasard (jeux de société...)_ associée à une éthique professionnelle forte (reposant sur le non-jugement de la personne qui se trompe et l'humilité de l'adulte qui reconnaît ses propres erreurs et les corrige).

Dès la rentrée, nous avons en effet travaillé sur le statut de l'erreur et évoqué le fait que les erreurs nous aident à avancer et à progresser. Dès la rentrée, nous avons entamé un débat sur « Qu'est-ce que l'école ? » et réalisé notre fleur de l'école, à partir des idées de chacun (ANNEXE 7). Ce débat nous a permis d'aborder l'erreur et de la définir en la dédramatisant.

Notre travail collectif sur le statut de l'erreur est une posture de longue haleine et il nous faut rappeler au quotidien que c'est en essayant qu'on réussit et que c'est en comprenant ses erreurs que l'on apprend. Les nombreuses situations problèmes rencontrées au fil de l'année en sont un bon support. En effet, elles

nous ont permis de comprendre, au quotidien, que l'erreur est une étape provisoire mais nécessaire dans l'apprentissage.

- **Un apprentissage pour prendre conscience de la stratégie utilisée pour réussir**

Verbaliser permet également aux élèves de comprendre ce que signifie apprendre et que pour apprendre, il faut oser, risquer, se tromper, réussir.

En géométrie, il m'a paru capital de faire verbaliser un élève en réussite pour aider un autre qui éprouverait des difficultés. Afin que leurs échanges profitent à tous, ils échangent au tableau. Les conseils et les stratégies de l'élève en réussite profitent à l'ensemble de la classe. Une discussion s'engage parfois pour lever des doutes, réexpliquer ou pour aborder les éléments sous un autre angle. Chacun en sort grandi.

La verbalisation relève ici d'une posture qui vise à mettre l'ensemble des élèves en situation de réussite. Prendre en compte la stratégie utilisée pour réussir, s'appropriier l'une des stratégies proposées permet à chaque élève de mieux s'approprier les savoir-faire mis en œuvre.

Il s'agit d'une prise de distanciation : décrire son cheminement intellectuel permet de sortir de l'implicite pour devenir conscient. Des questions-guides peuvent aider à y parvenir (ANNEXE 2) telles que « Comment t'y es-tu pris ? Qu'est-ce qui a été utile dans ta stratégie ? Qu'est-ce qui t'a fait perdre du temps ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné et que pourrais-tu réutiliser dans une autre situation ? »

Verbaliser dans toutes ses dimensions (pour, autour et avec nos apprentissages) s'avère être le vecteur d'apprentissages et de tissages.

Cette démarche est parfois couplée avec la démonstration d'autres stratégies. Selon le contexte, il me semble important de veiller à ce que les élèves comprennent que différentes stratégies peuvent co-exister et qu'il leur revient le choix de s'approprier la stratégie qui leur parlerait le mieux. C'est le cas notamment en calcul mental. Lors de notre rituel de la chenille du calcul mental, nous étudions 3 stratégies différentes. Prenons l'exemple de l'ajout de

8 : le lundi, nous étudions la stratégie d'ajouter 5 puis 3. Le mardi, nous étudions celle du complément à 5 ou 10 puis de l'ajout du reste pour atteindre 8. Le mercredi, nous étudions la stratégie d'ajouter 10 puis de retirer 2. L'élève découvre les 3 stratégies et doit en suivre la démarche étudiée pour chaque jour. A charge ensuite pour lui de choisir celle qui lui convient le mieux.

Mes questions-guides sont à considérer comme des aides à la distanciation (avant, pendant ou après l'activité des élèves), comme un guide d'orientation des élèves vers la métacognition que je souhaiterais qu'ils s'approprient.

Car finalement, l'enjeu est bien là : faire en sorte que les élèves s'approprient la démarche de conscientisation des apprentissages, de retour réflexif sur les situations scolaires afin d'en prendre toute la mesure et contribuer ainsi à leur donner des clés capables de leur permettre de passer d'un savoir en actes au savoir décontextualisé.

- **Le tutorat en pratique**

Par ailleurs, il m'a également semblé important de développer un autre axe de la verbalisation : le tutorat.

En effet, ce dernier me semble autoriser une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permettre ainsi une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages.

Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il est un apprentissage tant du point de vue de l'aidant que de l'aidé, chacun pouvant, selon les disciplines et les contextes, être tuteur ou aidé.

Le tutorat a fait l'objet d'un apprentissage en groupe-classe afin de faire émerger la définition de tuteur puis d'évoquer les enjeux et les limites de ce rôle. Il est intéressant de noter que les élèves sont bien au clair des objectifs

d'un tuteur mais que les modalités de réussite du tuteur sont, elles, plus difficiles à définir et ont fait l'objet d'un débat visant à définir les outils du tuteur (VIDEO + PORT FOLIO pages 25 et 26). L'appropriation de ces outils a ensuite constitué une formation de tuteur que l'ensemble des élèves a suivie. Une fois la formation validée, l'élève a reçu un diplôme de tuteur, l'habilitant à intervenir selon les règles établies ensemble.

Du côté de l'aidé, une formation a également été conçue par les élèves. En effet, ils se sont vite rendu compte qu'un tuteur ne pouvait pas être un bon tuteur face à un « Je n'ai rien compris ». Les élèves ont établi eux-mêmes une procédure de résolution individuelle préalable à toute demande d'aide par le biais de questions précises. En cas de non résolution individuelle, l'aidé doit formuler une question claire et précise.

Selon les dispositifs, l'élève en difficulté est tantôt celui qui reçoit une aide, tantôt celui qui apporte une aide : il est donc amené à se sentir capable et à entrer dans une démarche de réussite.

J'ai pu observer des effets bénéfiques sur le climat de classe, mais aussi sur l'estime de soi et les progrès de la majorité des élèves : en effet, les efforts qu'ils font pour rendre leurs apprentissages accessibles aux autres leur sont également bénéfiques.

Partie III - Quelle nature de verbalisation choisir et dans quelles disciplines ?

Si cette année m'a grandement apporté sur la façon dont je dois concevoir la co-construction du savoir entre mes élèves et moi, ou entre les élèves entre eux, elle m'a également appris qu'il existe différentes sortes de verbalisation et que chaque discipline d'enseignement, que chaque situation d'apprentissage a ses spécificités.

En effet, verbaliser ne signifie sans doute pas la même chose selon le contexte didactique.

Afin de clarifier mon propos, j'étudierai deux champs disciplinaires différents dans le contexte des séances menées en classe afin d'aborder le rôle et les enjeux de la verbalisation dans la structuration des apprentissages.

- **Analyse du rôle et des enjeux de verbalisation en français**

En français, je porterai mon analyse sur deux situations différentes.

La première portera sur un rituel mené en classe en périodes 3 et 4, appelé « 3 mots en 1 histoire ». Deux fois par semaine, les élèves reçoivent 3 images destinées à leur servir de déclencheurs à une production écrite devant utiliser chacun des termes représentés par les images. Une phrase est ensuite sélectionnée pour son potentiel pédagogique : écrite telle quelle au tableau, elle est un support à l'analyse tant du point de vue du sens que de celui de la syntaxe (ANNEXE 9).

Avec ce rituel, je souhaitais faire travailler les élèves sur un double objectif : la libération de l'acte d'écrire et la création d'un écrit court, porteur de sens et de narration d'une part, puis la prise en compte de la dimension orthographique et grammaticale que tout travail écrit demande. Ce rituel nous a permis d'aborder le double enjeu de la production d'écrit : la liberté d'imaginer au sein de la contrainte d'être lu et compris.

Dans un premier temps, notre verbalisation a porté sur la distinction entre narration et description. Ce premier travail, axé sur le contenu, avait pour objectif d'enrichir, « d'épaissir » les productions des élèves.

Notre verbalisation a porté dans un second temps sur le rapport aux normes et sur la conscience orthographique et grammaticale. L'objectif était alors d'éveiller la conscience des élèves aux enjeux normés de nos apprentissages en termes de

phonologie, de lexique ou de grammaire. En particulier, et dans une logique de réinvestissement, nous avons porté une attention particulière à la chaîne d'accords et à la conjugaison des verbes.

Ce second temps transformait la phrase en objet d'étude « pour aider l'ensemble de la classe à réfléchir et à construire des phrases ». Après avoir valorisé les points positifs de la phrase étudiée, les élèves apportaient ensuite des propositions de corrections sur la forme. Le groupe classe était le garant de la validation des différentes propositions. L'enjeu, pour les élèves était de savoir construire leur argumentation lexicale, grammaticale ou orthographique. Une proposition non argumentée ne pouvait pas être retenue par le groupe-classe.

Cet exercice a beaucoup plu à mes élèves et j'ai pu observer un enrichissement de leurs productions. Leur argumentation et leur capacité à formuler des règles de grammaire se sont également trouvées mieux structurées.

Ce rituel a évolué, en périodes 4 et 5, vers un atelier de discussion orthographique. Celui-ci repose sur un problème orthographique récurrent et largement partagé dans la classe (de type accord du pluriel dans le groupe nominal et dans le groupe du verbe). Les élèves sont répartis par groupe de quatre, pendant plusieurs semaines. Oralement, je leur donne des phrases à écrire. A l'issue de chaque atelier, nous affichons les résultats par groupe. Entre chaque atelier, mon rôle est d'étudier les propositions intermédiaires pour pouvoir orienter la discussion collective lors de l'atelier suivant.

Par ce débat entre pairs, je souhaite faire émerger et verbaliser la construction des règles grammaticales. L'échange entre les élèves a été fort instructif, chacun avançant des arguments pour justifier de ses choix orthographiques. A force d'échanges, de réflexion commune et d'écoute, les groupes sont parvenus à un consensus que chacun dans le groupe a été ensuite capable d'explicitier et de faire sien. (ANNEXE 10)

- **Analyse du rôle et des enjeux de verbalisation en mathématiques (géométrie)**

La verbalisation peut par ailleurs porter sur des enjeux différents. Ainsi, en géométrie, je me suis aperçue que la verbalisation portait sur des enjeux différents : une attention accrue à la consigne, une explicitation méthodologique et lexicale.

De par la spécificité lexicale de la géométrie, chaque séance se devait de débiter par un rappel méthodologique et lexical.

Nous entrons dans le domaine de la géométrie en revêtant « notre tenue de mathématicien » imaginaire, symbole du vocabulaire spécifiquement attendu.

Du point de vue de la méthodologie, j'ai vite pris la mesure de la nécessité d'explicitier chaque étape dans le tracé d'une figure plane et ce tout au long de l'année.

Dès lors, j'ai débuté chaque phase de tracé au sein d'une séance de géométrie, par un rappel des acquis vus au préalable et de l'explicitation lexicale.

Cette phase m'a permis de prendre conscience de la nécessité de l'importance de la démonstration au tableau et de l'explicitation des démarches, des étapes et des attendus notamment en termes de précision de tracé et de critères de vérification.

La verbalisation a également été utilisée en géométrie afin de favoriser les échanges entre pairs (cf. partie II).

Parallèlement, un travail très précis se doit d'être effectué sur la consigne. En géométrie : la consigne se doit d'être conçue phase par phase. Une phrase ne peut contenir qu'une action Tout tracé doit être abordé étape par étape (par exemple : la consigne « trace un triangle avec un côté de 4 cm » est difficilement accessible ; par contre : « trace un segment de 4 cm. A partir de ce segment, trace un triangle » est compréhensible et réalisable par l'ensemble des élèves). Aucune instruction double ne peut être envisagée en une seule phrase au CE1, d'où l'importance de la méthodologie.

○ **Analyse du rôle et des enjeux de verbalisation en arts plastiques**

En arts plastiques, la verbalisation précède et suit toute production des élèves. La mise en mots autour d'une production est capitale : pour l'élève volontaire, il peut s'agir de présenter son œuvre en précisant son titre ou la volonté qui a motivé sa création. Il met des mots sur ses initiatives, sur la part d'autonomie qui lui a été faite. A cette occasion, confronté à la présentation des productions de la classe ou à des œuvres proposées en référence, il s'interroge sur le sens de la situation proposée et appréhende la pluralité des réponses et des pratiques. Cette pratique enrichit leur lexique et favorise le développement de compétences analytiques et argumentatives.

Nous avons aussi pratiqué la situation inverse, notamment dans notre étude des émotions provoquées par les œuvres d'art. (ANNEXE 10) Ainsi, les élèves ont représenté l'une des six émotions étudiées. Sans un mot, ils ont présenté leur œuvre à la classe et observé les réactions des camarades qui devaient, eux, exprimer ce qu'elle provoquait en eux et deviner l'émotion que l'élève avait cherché à représenter. De beaux débats ont suivi l'analyse des œuvres proposées.

La verbalisation autour des productions a également permis de laisser s'exprimer d'autres émotions, sensations qui, contrairement à l'impératif en géométrie, laissaient libre la part d'imprécision ressentie. Ce travail nous a permis de travailler autour du lexique et d'enrichir ainsi notre connaissance de la langue française et de ses expressions (travail sur l'expression des émotions autour des couleurs (étude des couleurs en période 3 ANNEXE 10).

Dans la confrontation des productions et les prises de parole qu'elle suscite, les élèves apprennent à pondérer leur relation à l'autre, à reconnaître et à apprécier les différences dans le respect mutuel des échanges. Le questionnement inhérent à toute pratique artistique, celle de l'élève ou celle de l'artiste, favorise la conscience de l'altérité et développe chez les élèves des compétences sociales et civiques, telles la tolérance, l'écoute et la responsabilité.

CONCLUSION

Réfléchir sur la verbalisation dans le cadre de mon année de stage s'est révélé très formateur. Cela a contribué à forger ma posture d'enseignante. En effet, grâce à cette réflexion et à la mise en pratique associée, j'ai pu prendre pleinement conscience que « s'il faut parler ou écrire pour apprendre, c'est que savoir, en particulier à l'école, c'est savoir écrire et parler le savoir »⁴.

Du point de vue de l'enseignant, la verbalisation se doit d'être réfléchie, construite, anticipée. Elle repose sur des outils qui, s'ils restent perfectibles, m'ont permis de prendre la mesure de cette démarche.

Du point de vue de l'élève, la verbalisation participe à la construction des connaissances et à l'activation des représentations langagières permettant un véritable retour sur les apprentissages construits et leurs liens.

Développant la structuration de la pensée en même temps que celle de la parole, la verbalisation permet de s'autoriser à être auteur, de négocier des significations, de stabiliser des savoirs au sein de contextes scolaires différents, d'instaurer une véritable culture de classe basée sur la co-construction, la coopération et la collaboration. En cela, la verbalisation participe de la pédagogie de la réussite. Elle souligne le fait qu'apprendre ce n'est pas mémoriser mais passer par une suite de ruptures et de reconstruction dont le langage peut être le médiateur.

La verbalisation participe donc fortement à la structuration des apprentissages, même si elle ne peut et ne doit être envisagée seule : en effet, au cours de cette étude, j'ai pris toute la mesure de l'imbrication oral/écrit, verbalisation/manipulation, entre autres... Autres vastes champs d'étude qui me permettront d'enrichir l'analyse de ma pratique dans les prochaines années...

⁴ Jean-Charles CHABANNE et al. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, 2002

Bibliographie

ALEXANDRE Danielle, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Lavis, ESF, 2011

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF, 2009

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Collection Pédagogies, Paris, ESF, 2007

BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris, Hachette, 2004

CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : oral et écrits réflexifs*, PUF, 2002

CHAPELLE Gaëtane et CRAHAY Marcel (dir.), *REUSSIR à apprendre*, PUF, Paris, 2009

DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, Canopé-CRDP Auvergne, 1997

PLANTEVIN-YANNI Emmanuelle, *L'instant d'apprendre*, Collection Pédagogies, Bielo-Bialska, 2013

PIAGGET Jean, *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1923

VECCHI (de) Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, 2007

VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Ed. La dispute, trad. Revue Française EVE, 1997

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Apprendre à apprendre*, Paris, Canopé, 2015

Articles

La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste ; définitions et enjeux ; Isabelle VINATIER ; recherche et formation, n°56, 2007

Dossier ressource « Enseigner plus explicitement », Centre Alain Savary,
<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>

La machine à mots



- malheureux
 heureusement
- impoli
 impolitesse
- défaire

- le préfixe change le sens du mot.
- la machine à mots fabrique des mots de la même famille.

ANNEXE 2 - Mes questions guides

AVANT de donner de nouvelles tâches aux élèves

Que savons-nous déjà sur ce sujet ?

Pourquoi devons-nous apprendre tel ou tel aspect de nouveau ? En quoi cela va-t-il nous aider à progresser/mieux comprendre ?

EN DONNANT Consigne / reformulation

Que devons-nous faire ?

Cache l'exercice. Peux-tu réexpliquer avec tes mots à X ce que nous devons faire ?

A quoi ressemblera l'exercice quand nous l'aurons terminé ?

A quoi devons-nous faire attention ?

Quelle stratégie puis-je réutiliser pour atteindre cet objectif ?

Comment saurons-nous que nous avons réussi l'exercice ?

Comment vérifier ?

PENDANT l'activité (les élèves racontent ce qu'ils font, justifient leurs choix)

Comment fais-tu ?

Pourquoi choisis-tu de faire ainsi ?

APRES Distanciation des apprentissages

Comment t'y es-tu pris ?

Par quoi as-tu commencé ?

Qu'est-ce qui t'a surpris/rassuré ?

Qu'est-ce qui a été utile dans ta stratégie ? Qu'est ce qui t'a fait perdre du temps ?

Qu'est-ce qui a bien fonctionné et qu'est-ce que tu pourrais réutiliser dans une autre situation ?

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Que devons-nous retenir ?

ULTERIEUREMENT : la boîte à questions

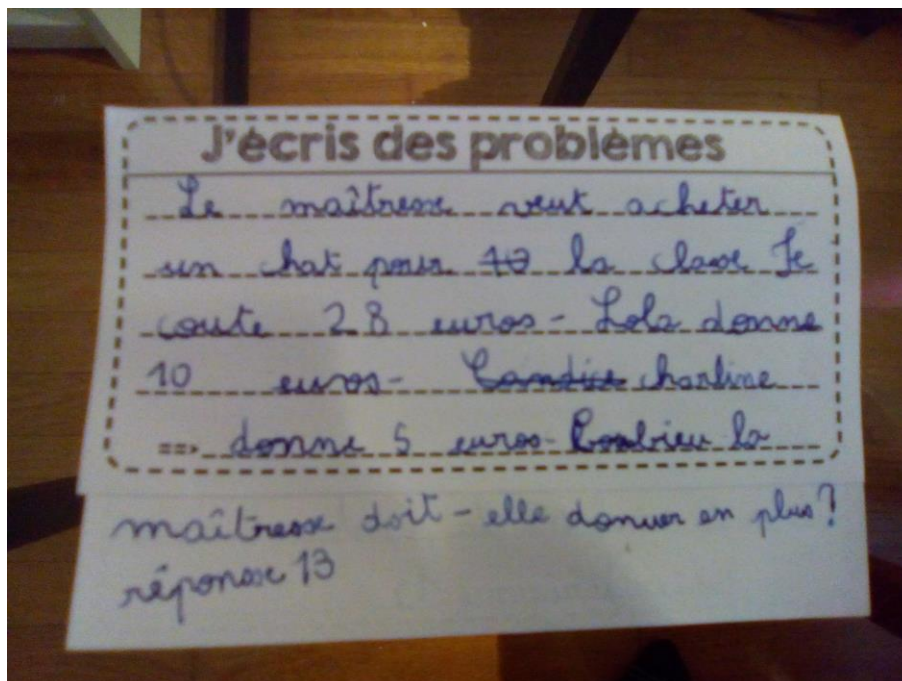
→ répondre aux questions des élèves ou de l'enseignant

→ 1 élève rédige un exercice pour l'ensemble de la classe

ANNEXE 3 – L'attention portée à la consigne : le cas des problèmes

Chaque élève invente un problème pour la classe puis le propose à l'ensemble des élèves pour résolution.

C'est l'occasion pour nous de vérifier la structuration d'un énoncé de problème et de travailler autour de la consigne (quelles autres questions aurait-on pu poser ? ou, si la question n'est pas en adéquation avec le problème énoncé, quelle question aurions-nous du/pu poser ?...)



Le problème inventé par Lisa.

**ANNEXE 4 - La verbalisation de la trace écrite
(exemple des sciences)**

Prénom : Maxiel

Date 10/10/17

Les états de l'eau

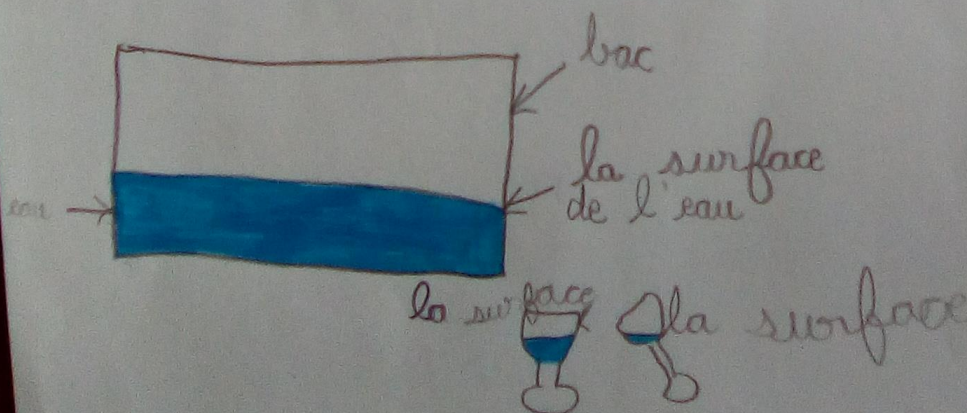
Je me demande

si l'eau a toujours la même forme.

Je cherche

Je utilise des récipients de formes différentes et je les remplis d'eau.

J'observe



Je conclus

L'eau prend la forme du récipient mais sa surface est plate et horizontale.

ANNEXE 5 – Les interactions verbales au service de la régulation des enseignements : 2 transcriptions

Transcriptions de la phase de construction de la trace écrite le 4 avril 2017

Les états de l'eau – séance = observation de l'horizontalité de la surface de l'eau

Transcription 1

Les élèves s'installent à leur place après l'expérience réalisée dans l'atelier (questionnement, manipulation, observation de la surface de l'eau).

PE : Je vous distribue les feuilles qui vous nous servir à noter tout ce que nous avons vus.

Alors, nous allons mettre des mots sur tout ce que nous avons fait. Pour cela, nous mettons notre blouse de scientifique.

(les élèves revêtent leur blouse blanche imaginaire, signe que nous cherchons des termes scientifiques.)

PE : Rappelons-nous : Quelle question nous sommes nous demandé ?

(PE montre le 1^{er} champ sur la feuille de trace écrite.)

Kaïly : On a cherché si la glace était plus grande que l'eau.

Oscar : Non, ça c'était la semaine dernière.

PE : Chut, chut, Oscar. On laisse Kaïly réfléchir.

A Kaïly : Es-tu sûre, Kaïly, que c'est ce que nous avons étudié aujourd'hui ?

Kaïly : ...

PE : Alors, souvenons-nous... Quelle était notre expérience de la semaine dernière ?

Kaïly : ...

PE : Kaïly, regarde sur notre affiche.

Kaïly : Ah oui... L'affiche est déjà faite, c'était avant.

PE : Oui, c'était notre expérience de la semaine dernière. Mais puisque Kaily en parle, nous allons nous en souvenir et nous aider à utiliser des mots scientifiques ?

Qu'avions nous cherché la semaine dernière ?

Titouan : si l'eau glacée était aussi grande que l'eau liquide.

PE : Oui, et comment s'appelle ce que nous avons étudié la semaine dernière ?

Lisa : les glaçons ?

PE : non... Allez, on a notre blouse de scientifique et nous cherchons le mot scientifique. Nous avons étudié le...

...

Lola : le volume !

PE : Oui, Lola, c'est ça. Nous avons étudié le volume de l'eau solide et le volume de l'eau liquide. Cette semaine, est ce que nous avons étudié le volume de l'eau ?

Elèves : Noooooon.

PE : Alors, qui peut nous dire quelles questions nous nous sommes posées dans notre expérience de cet après-midi ?

Titouan : la surface.

PE : Oui, Titouan mais explique-nous mieux, avec une phrase entière.

Titouan : on a observé la surface de l'eau.

PE : Oui, bravo ! Qui nous réexplique ce qu'est la surface de l'eau ?

Kaïly : C'est la ligne de l'eau.

PE : oui, c'est la « ligne ». (*PE* montre la ligne de surface sur les récipients)

Et qu'avons-nous observé sur cette ligne ?

Malick : qu'elle pouvait être avec des vagues ou droite.

PE : Oui... Qui peut compléter ce que dit Malick ?

Vincent : qu'elle prend la forme du verre.

PE : Ah ! Vincent, tu viens ajouter une autre idée. Si on finissait avec celle de Malick avant d'aborder la tienne ? Donc, qui peut compléter la phrase de Malick qui nous dit que...

Malick : que la surface peut être agitée ou droite.

Maël : ben, en fait, la surface de l'eau redevient lisse même si elle a des bosses au départ.

PE : D'accord ! Et quand elle est lisse, elle est comment ?

Nina : droite !

PE : et avec des mots scientifiques, Nina, comment dirais tu ?

Nina : ...

PE : qui vient aider Nina ?

Maël : horizontale !

PE : Oui, c'est ça, alors. Est-ce ce que nous nous sommes demandé avant notre expérience ?

Elèves : Nooooooon.

PE : alors, souvenez-vous. Quelles questions nous sommes nous posées ?

Vincent ?

Vincent : on a cherché si l'eau gardait la même forme.

PE : Est-ce bien cela ?

Les autres : oui

Kaily : on a cherché si l'eau pouvait changer de forme.

PE : Oui, bravo. Alors, comment allons-nous l'écrire ? Maintenant, il faut rédiger une belle phrase... Qui essaie ?

Vincent : On a demandé si l'eau a toujours la même forme.

PE : est-ce que tout le monde est d'accord ? Est-ce bien ce qu'on s'est demandé ?

Elèves : Oui

PE écrit au tableau.

Analyse de la transcription :

- La nature des expériences (manipulation et observation de l'eau) nous a conduits à réaliser les expériences dans un atelier, puis à rédiger les différentes phases de la trace écrite, en différé, de retour en classe.
- Objectifs :
 - o formulation de la trace écrite par les élèves, selon propositions individuelles puis par propositions correctives
 - o utilisation et appropriation du lexique scientifique (volume, surface, horizontale...)
- Analyse des échanges verbaux selon C. KERBRAT-ORRECHIONI
 - o Axe du pouvoir :

Dans cette situation, il a été mobilisé par l'enseignant : ce dernier a l'initiative des thèmes abordés, conduit l'entretien grâce à un questionnement collectif et s'appuie parfois sur des élèves identifiés pour leurs précédentes propositions afin de les faire reformuler. Le contenu est travaillé de façon à être accessible à l'ensemble des élèves, sur la base de l'animation du PE.

Le groupe-classe est garant de la validation de la trace écrite tant dans son contenu que dans sa formulation.

Le PE mobilise l'axe vertical car il souhaite donner les bases de la démarche aux élèves pour qu'ils puissent se l'approprier dans un second temps (transcription à suivre)

- Axe horizontal :

Le PE s'attache à s'inclure dans la démarche de formulation (cf. utilisation du pronom « nous »)

Dans ses relances, il utilise volontiers le « vous », de façon à recapitaliser sur l'attention des élèves.

PE rebondit sur les propositions individuelles (Kaïly, Vincent...) en utilisant le pronom « tu ».

- Axe consensus/conflit :

PE utilise le Face Threatening Act quand Kaïly propose de questionnement de la semaine précédente ou quand Nina parvient à une formulation partielle (« droite » au lieu de « horizontale »).

PE utilise le Face Flattering Act quand un élève en difficulté (Vincent), intervient à bon escient dans la phase de structuration. Cet usage est renforcé par l'utilisation de l'axe horizontal (« tu », « Vincent »...)

Transcription 2

Fin de séance : rédaction de la conclusion

PE : Maintenant, nous passons à la dernière question : « Je conclus ». C'est à votre tour de trouver la phrase qui nous permettra de savoir ce que nous avons appris.

Alors, cherchons en petits groupes de 4 élèves.

Lou : ça veut dire quoi « je conclus ? »

Oscar : ben ça veut dire : « je finis ».

Titouan : ça veut dire ce qu'on dit en dernier pour savoir ce qui est important.

PE : ça veut dire ce que notre expérience nous a appris. De quoi nous allons nous souvenir.

Les élèves se répartissent en groupes de 4.

Après quelques minutes, on écoute les propositions des 5 groupes.

Groupe 1 : Ben on a appris que l'eau a une surface.

Groupe 2 : On a appris que l'eau peut changer de forme.

Groupe 3 : on a appris que l'eau n'a pas toujours la même forme selon la forme du verre.

Groupe 4 : On a appris que l'eau change de forme mais que la surface est droite.

PE : Intéressantes, vos conclusions. On dirait que tous les groupes n'ont pas retenu les mêmes idées. Alors, maintenant, quelle phrase vous semble la plus scientifique pour que nous la gardions dans notre classeur ? Qui essaie ?

Titouan : On a appris que l'eau change de forme mais que la surface est droite.

PE :

Maël : il faut dire horizontal.

Titouan : On a appris que l'eau change de forme mais que la surface est horizontale.

Maël : Oui, c'est ça.

Les élèves proposent au PE.

PE : Votre proposition me paraît très bien. Mais j'ai une question : l'eau change de forme, ça veut dire quoi ?

Tilya : ben qu'elle n'est pas carré ou rectangle ou ronde ou....

PE : donc ?

Tilya : qu'elle coule.

PE : donc ?

Tilya : ...

Malick (élève du groupe 3) : elle change de forme selon le verre.

PE : Ah !! très bien. On a l'idée ! Est-ce assez scientifique ?

Malick : elle change de forme selon le bac.

PE : quel terme avons-nous utilisé pendant l'expérience ?

Lola : récipient !

PE reste silencieux. Les élèves reprennent la main.

Oscar : On a appris que l'eau change de forme selon le récipient mais que la surface est horizontale.

PE intervient pour aboutir à « Je conclus que l'eau prend la forme du récipient mais sa surface reste plate et horizontale ».

Analyse de la transcription 2 :

- Objectifs :
 - formulation de la trace écrite par les élèves, selon propositions individuelles puis par propositions correctives
 - utilisation et appropriation du lexique scientifique (volume, surface, horizontale...)
- Analyse des échanges verbaux selon C. KERBRAT-ORRECHIONI
 - Axe du pouvoir :

Après la 1^{ère} situation (transcription 1), les élèves ont cette fois été mis en situation d'expérimenter l'axe du pouvoir, le PE s'effaçant pour les laisser s'interroger et construire leurs apprentissages.

L'objectif pour l'enseignant était de faire émerger (par les élèves seuls) les éléments de conclusion. Les élèves avaient l'initiative des thèmes abordés et pouvaient conduire l'entretien grâce à un questionnement (très peu utilisé, les élèves ayant recours au PE pour approbation et approfondissement).

PE intervient pour clarifier les attentes du « je conclus » et s'assurer que les élèves ne partent pas dans une mauvaise direction.

Le groupe-classe est garant de la validation de la trace écrite tant dans son contenu que dans sa formulation.

ANNEXE 6 – Séance de révision en géométrie

ANNEXE 8 – La fleur de l'école

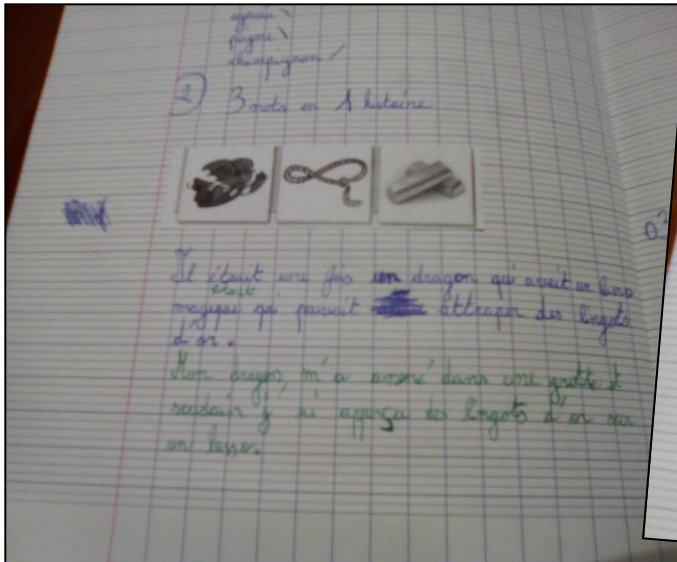
Dès la rentrée, débattre sur ce qu'est l'école, à quoi elle sert, ce que nous y faisons et dans quel état d'esprit nous allons travailler.

Une façon de réaliser une œuvre collective mais aussi d'aborder le statut de l'erreur.



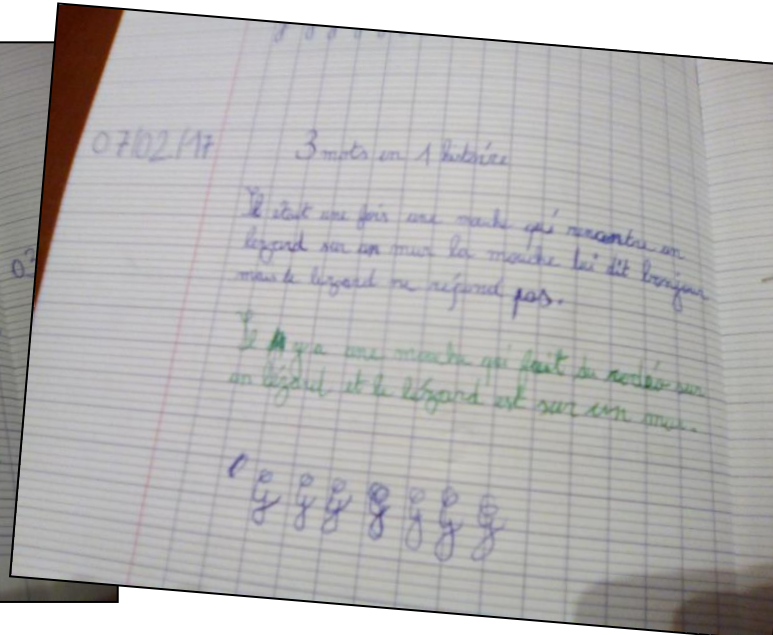
ANNEXE 8 – Verbaliser autour des productions d'écrits

3 mots en 1 histoire

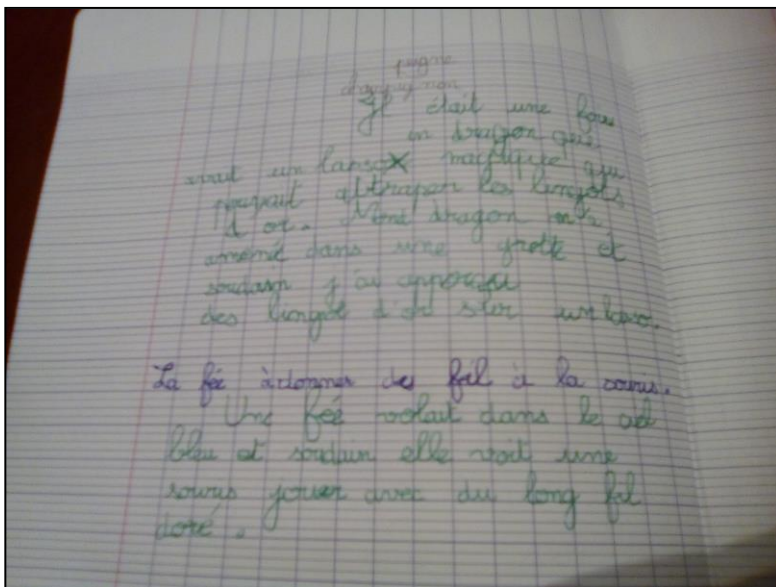


Cahier de Nina

Images : dragon, lasso, lingot d'or



lézard, mouche, mur



Cahier de Lola

Images : fée, fil, souris

ANNEXE 9 – Le débat orthographique

Phrase à écrire en petits groupes de 3 élèves : « Les enfants partent à la campagne. Ils sont contents. »

Chaque élève du groupe écrit quelques mots puis passe au prochain pour écrire.

Lola : Parte... euh...

Lola : En Espagne ?

PE : A la campagne

Elle écrit : a.... la Cam...

Lola : je crois que c'est AM.

Charline : ben non parce que c'est EM

Se tournent vers PE

PE : réfléchissez, on a vu plein de choses.

Charline : Alors C.... E.... Ben oui, tu mets un M

Lola : tu fais quoi ?

Romain : Mais si il faut mettre un M. Allez on met un M.

Charline : ben oui, parce qu'il y a le P.

Lola : ben non il faut mettre un A parce que sinon, après le C, ça fait [S].

Charline : ben oui mais pourquoi il a mis un P.

Lola : il faut mettre un A à la place du E.

Charline : ben allez, réécris, là, parce que sinon... Je vais écrire si tu veux là...

Charline : CAMPA... gne.

Lola (en artulant) : GN, GN. non, avec un N. Comment on fait le GN ?

Romain : t'as mi un U.

Charline (rit) : la campague. La campague.

Romain : Hé, sérieux !

Lola : Campagne, avec un E, GNE. (articule fort)

Lola relit la phrase depuis le début.

Lola : maintenant, on met un point. C'est un point d'exclamation ?

Romain : non, un point normal.

Lola écrit et *Charline* répètent « Ils sont contents. »

Charline : tu t'es trompée : tu as mis « Il conten ».

Lola : mince ! [Ils sont contents]

Lola : Il, OK.

Romain : là on doit mettre un S.

Lola : ben non.

Romain : si parce qu'il y en a plusieurs.

Lola : ah ben oui.

Romain : il faut mettre une majuscule.

Lola : enfants avec un T.

Romain : [Partent] PARTS., espace. A espace LA espace CAMPAGNE espace point.

Charline relit et commente : alors, là, j'ai bien fait.

Analyse de la transcription

Dans ce groupe, l'organisation est entendue très vite entre les élèves.

Chacun écrit quelques mots puis passe la feuille au prochain. Chacun est investi de sa mission et contribue à l'élaboration collective.

Les règles d'orthographe et de grammaire semblent bien investies par Lola qui rappelle notamment le M devant le M, B, P. Toutefois, elle ne justifie pas la règle et Romain vient la formuler.

Les valeurs de la lettre C semblent également comprises et l'un des enfants apporte au groupe sa réflexion.

Il en est de même pour les accords du pluriel.

Nous notons que l'explicitation des règles et la justification de leur emploi est difficile pour les élèves.

J'ai fait évoluer mon dispositif en les mettant en binôme afin de favoriser les échanges et de m'assurer que chacun travaille au sein du groupe.

Transcription 2 : correction collective de l'atelier orthographique

Phrase étudiée :

Pendant les vacances, les enfants partent à la campagne. Ils sont contents.

PE : Vas Kaily, on t'écoute

Kaily : Ben y'a pas de t à pendant

PE : Groupe n°1, c'est vous qui répondez. Pourquoi avez-vous écrit pendant comme ça ?

Vincent : Parce que ça peut être le verbe. Parce que c'est comme ça. Parce qu'on n'a pas inventé pendant sans T. ca s'est fabriqué comme ça.

Si y aurait pas de T, ça ferait pendant pas pas... euh... pas de la même

Nina : Ca s'écrit comme ça parce que si on met pas le T, ça fait pendane.

PE : Pourtant maman ça s'écrit sans T à la fin. AH... je pose des questions difficiles...

Candice : C'est un mot invariable.

PE : Ah Candice ! répète ce que tu dis.

Candice : C'est un mot invariable.

PE : Qu'est-ce que ça veut dire un mot invariable ?

Candice : Ca s'écrit toujours comme ça.

PE : C'est comme les mots qu'on a vus ce matin, quand vous savez les écrire, vous savez les écrire pour toute la vie.

Et Vincent, tu as raison, pendant, ça s'écrit comme ça.

Vincent : Ca a été inventé comme ça.

PE : Donc, pendant, on a bien observé et validé la façon dont le groupe n°1 l'a écrit. A présent, est ce que vous avez des questions ou des remarques sur ce que propose le groupe n°1 ?

Lola : J'ai une remarque parce qu'ils ont mis un « s » à la fin de vacances.

PE : Et alors ?

Lola : C'est bien.

PE : Pourquoi avez-vous mis un S à la fin de vacances ?

Nina : Parce que c'est des vacances. Il y a un « s » parce que c'est plusieurs vacances.

C'est LES vacances.

Benjamin : Il y a « les » donc on met un « s » à la fin du mot.

PE : C'est le pluriel donc on retrouve le pluriel ici.

Est-ce que vous avez d'autres choses à dire sur la proposition du groupe n°1 ?

Lisa : Ben ils ont bien fait parce qu'ils ont mis le T à la fin de pendant sinon ça fait pas le même mot.

PE : Oui, ça ne fait pas le mot écrit correctement.

Et qu'est-ce qu'on peut dire d'autre de bien ?

Romain : Ils ont mis la majuscule.

PE : Groupe n°1 : Avez-vous des remarques encore ?

Groupe n°1 : Non

Groupe n°2 : « Les enfants parte »

PE : Regardez la proposition du groupe n°2.

Candice : Dans « enfants », il y a bien un « s » parce que c'est « les » et il y en a plusieurs. Et aussi j'ai une autre remarque à faire, à « parte », il y a un « s » à la fin.

PE : Candice, tu nous dis que c'est au pluriel. Donc on a bien « les enfants », là vous avez mis le « s » bravo.

Et Candice, tu nous dis que vous avez oublié de mettre la marque du pluriel au verbe et qu'il faut mettre un « s ».

Dans la classe : non.

PE : groupe n°2, c'est vous qui défendez votre travail.

Lisa : Ben non y'a pas de « s » à a fin de « parte » parce que... ils ne partent pas tous.

PE : Si, ils partent tous. La phrase nous le dit.

Titouan : Ben en fait à « parte », c'est ENT.

PE : Et pourquoi pas S ?

Titouan : « Parte » il y a un E donc on ajoute ENT.

PE : Ben oui mais on pourrait mettre un « s » aussi. Pourquoi tu nous dis ENT ?

Titouan : Parce que sinon, on dirait « partès »

PE : Mais là c'est pareil (LES) et on ne dit pas Lèsse.

Kaily : « Parter », c'est un verbe.

PE : Comment tu dis ?

Kaily : « Parter ».

PE : « Partiiiiir ». « Partir », c'est un verbe. Et donc ?

Kaily : on ne met pas de « s ».

PE : Vous avez raison : on met la marque du pluriel et la marque du pluriel pour les verbes c'est ENT.

Tu avais raison Candice, il fallait mettre la marque du pluriel mais il fallait utiliser la marque du pluriel qui se rapporte aux verbes.
Donc ENT.

PE : Est-ce que quelqu'un a une autre proposition ?
Enfants, vous êtes sûrs que ça s'écrit comme ça ? Il y a un T à la fin ?
Oui, oui
Candice : Oui parce qu'on peut dire enfantin.
PE : Et qu'est-ce que c'est enfantin par rapport à enfant ?
Candice : C'est un mot de la même famille.

PE : Séléna, tu as une remarque ?
Séléna : oui, c'est tout bien.
Nina : tout est bien.

Groupe n°3 « a la campagne »
PE : On regarde le travail du groupe n°3.
Titouan : à « à » il y a un accent.
PE : Pourquoi avez-vous écrit ça comme ça ?
Léonie : On sait pas.
PE : Pourquoi dites-vous qu'il y a un accent ?
Titouan : Ben parce qu'après il y a la.
PE : Ahh et ça marche dans toutes les phrases, ce que tu dis ?
Titouan : ...
PE : Si j'écris « Titouan a la grippe », je ne mets pas d'accent.
Qu'est ce qui a changé ?
Candice : C'est un verbe.
PE : ah !! Donc dis-nous la règle, Candice ?
Candice : Ben quand a c'est un verbe, on ne met pas d'accent.

Analyse de la transcription 2

L'objectif de cette correction est de valider et d'arbitrer entre les différentes propositions. Chaque groupe contribue à la correction collective en donnant une partie des phrases. La parole circule bien dans la classe, 11 élèves participant.

Les élèves sont les principaux contributeurs de cette séance ; le PE est dans une position d'animateur du débat. Il s'efforce de rythmer la séance, de faire analyser les propositions des différents groupes (« Avez-vous des remarques sur le travail du groupe XX ? ») et de faire verbaliser les enfants (« pourquoi avez-vous mis un XX ? » « Groupe XX ,c'est à vous de justifier votre travail »).

Il pousse les élèves avec ses questions ou ses remarques (« à maman, il n'y a pas de T et pourtant, on dit bien maman » ou encore « pourquoi mettre un T à enfant ? »). Il cherche à ce que l'ensemble des élèves puisse analyser l'ensemble

des propositions. Il oriente la discussion vers certains points qui n'auraient pas été évoqués (le T à « enfant ») dans le but d'attirer l'attention des élèves mais également de leur donner les moyens de convoquer des éléments qui leur permettraient de retrouver l'orthographe seuls dans l'avenir (recours aux mots de la même famille).

Dans cette phase de correction, le PE se fait le plus petit possible, essayant de faire émerger des notions de la part des élèves. Sans doute facilité par le travail en petits groupes qui a précédé, on remarque que cela fonctionne dans certains cas (justification de l'accord du pluriel, identification du verbe et approche de la conjugaison, définition d'un mot invariable...), tandis que dans d'autres, la verbalisation de la règle s'annonce difficile. Sans doute cela peut-il se justifier par une intuition ou parce qu'elle n'a pas été vue en classe (distinction « à » et « a » ; dans ce cas précis, la règle n'était pas attendue car elle n'avait pas été abordée en classe mais elle a permis de découvrir que certains « à » sont des verbes et d'autres non.).

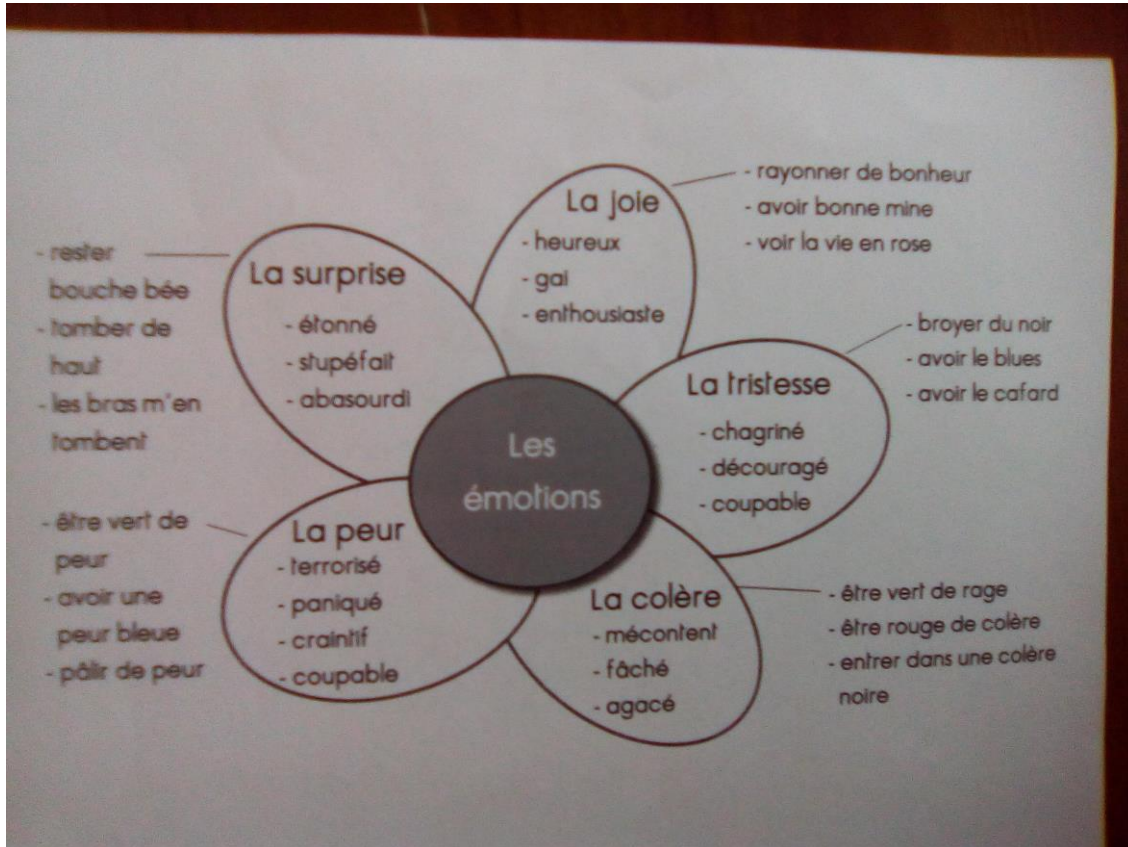
La conjugaison n'ayant pas encore été étudiée (binôme), cet atelier orthographique se voulait être un éveil à la conscience que les verbes marquent le pluriel différemment que les noms communs.

Le tissage (référence aux familles de mots ou aux mots invariables vus en matinée) est bien visible dans cette séquence.

Cette séance montre bien tout l'intérêt de travailler à partir des élèves, de leurs représentations, de leurs réussites ou de leurs difficultés.

ANNEXE 10 – Séquence d'arts plastiques sur les émotions

ANNEXE 11 – La fleur des émotions : le lexique



Vivre les émotions, ressentir les émotions...

Etudier leurs couleurs.

Les mettre en mots pour enrichir notre vocabulaire : chercher les expressions françaises liant couleurs et émotions.