



Inspection académique de la Meurthe-et-Moselle
Journée « Education prioritaire » du 17 septembre 2008 :

**« Discours pédagogique, apprentissages et
construction des savoirs »**



ATELIER 1 : « La parole du maître au service des apprentissages des élèves »

- *Comment amener les élèves, par la médiation langagière, à porter un regard réflexif sur leur façon de comprendre ?*
- *Comment les aider à rendre explicites les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre ?*

Expert : Jean-Paul VAUBOURG
Professeur de Français
IUFM de Lorraine- site de Nancy

Animateur : Sophie DE SOUZA
Conseillère Pédagogique A.S.H.

Secrétaire : Philippe SENZIER
Réseau de Réussite Scolaire de Longlaville

*"Oui, apprends-moi, apprends-moi, dis que tu
veux bien, je t'en prie. Apprends-moi. Si tu
refusais, je serais désespéré et nu."
Jean Giono, in *La solitude de la pitié*.*

1° Pour poser le problème

Circulation dans l'actualité :

- le soutien en primaire
- l'avenir des réseaux d'aide ?
- l'assimilation de toutes les aides dans le terme « soutien » ?

Circulation dans la commande passée pour le colloque :

- médiation langagière, regard réflexif, comprendre, aider, expliciter, trouver des stratégies, apprendre
- tenir la position peut être paradoxal, en tout cas cela crée une tension :
didactique / apprentissage / connaissance vs aide, dialogue / communication avec l'élève / réassurance
- « expert » ? spécialiste ? spécialisé ?

Les données du problème :

- Face à une tâche, une situation (voulue ou non par l'enseignant comme situation problème ; perçue ou non, par lui ou l'enseignant, comme telle...), l'élève dispose de stratégies ; en utilise.

Lui faire comprendre qu'il en possède, qu'il en existe d'autres ; les lui faire dire (donc l'écouter) ; en dire aussi (donc lui parler) ; en construire avec lui (donc lui parler et l'écouter).

Lui faire accepter et comprendre qu'il peut douter dans / au moment de leur emploi. L'enseignant, en ce cas, doit accepter de lâcher prise (et donc de *lâcher emprise*) pour recevoir ce doute ; ce n'est pas parce qu'il a enseigné / expliqué / démontré que l'élève doit savoir / pouvoir appliquer une stratégie.

- On ne doit pas s'intéresser qu'aux situations d'apprentissage :

* d'une part, la médiation de l'enseignant ne s'applique pas que dans ces situations.

* d'autre part, est-ce si sûr que, lorsqu'on pense ne pas avoir posé une situation-problème d'apprentissage, ce soit réellement le cas ? Par exemple, en situation d'évaluation, qui est par définition la situation où on pense avoir délimité les choses et donc la situation la plus éloignée de l'apprentissage.

Peut-on / doit-on évaluer quelque chose qui n'a pas été appris ? Et même si on n'évalue que ce sur quoi a porté l'apprentissage, on ne doit évaluer que lorsqu'on a expliqué aux élèves comment ils devaient apprendre (ou préparer) et comment ils seraient évalués :

Pour apprendre, tu peux... ; pour apprendre, tu dois... ; pour apprendre, je... ; pour apprendre, les autres.....

Tu peux, au moment du travail sur la trace écrite, te voir en train d'apprendre ; tu peux, au moment d'apprendre, te voir dans la situation de réciter/restituer ; tu peux au moment de l'évaluation, te revoir en train de découvrir/formaliser (et donc structurer l'ensemble et repérer l'essentiel/apprendre).

La situation d'évaluation est décrite, au préalable, par l'enseignant ; les supports possibles de l'évaluation sont listés.

L'évaluation ne porte pas uniquement sur une liste de savoirs ou de procédures dont l'élève doit montrer la maîtrise ; il doit aussi savoir douter et savoir répondre en fonction de ce doute : *qu'est-ce que je fais quand je ne sais pas ? ; Qu'est-ce que je répons, quand je ne suis pas sûr ? ; puis-je répondre et ajouter un degré de certitude de la réponse ?* ; si oui, apprendre aux élèves que le but n'étant pas d'avoir la meilleure note de la classe mais de (se) montrer qu'on sait/ qu'on a compris, ce ne sera pas un jeu qui consistera à donner absolument une réponse.

Deux questions pour les enseignants :

✚ Qu'ont appris les élèves par rapport à ce que l'on voulait qu'ils apprennent ?

✚ Les élèves apprennent-ils toujours (lors de chaque séquence) quelque chose ?

-Traiter ici la langue française à la fois comme objet de connaissance/moyen de communication/sujet de réflexion (se reporter aux nouveaux programmes, pas nécessairement opposition ORL / 2008) et voir si l'élève manifeste à la fois des qualités d'analyse scientifique de sa propre langue, des connaissances théoriques (notamment passant par un certain métalangage) et manipulatoires (la conscience grammaticale) de sa langue et des capacités à communiquer avec / dans sa langue.

- Participer ainsi au développement du langage intérieur de l'élève : ses façons de faire sont dites/questionnées par l'enseignant, par l'élève lui-même ; elles sont comparées (« *moi, pour ... je...* » et ce qui suit le « *pour* » fait aussi l'objet d'une réflexion). L'explicitation de ces « *façons de s'y prendre* » se fait, en partie, sur des procédures simples, qui servent à réaliser des tâches pensées par l'élève comme étant simples. Là encore, on prend comme objet d'observation et de savoir les procédures et l'analyse des procédures, mais aussi ce que l'élève pense du travail, du savoir, des relations dans la classe...

Il faut cesser de penser que, pour l'élève en phase d'apprentissage, tout est logique et évident. Il donne un sens à ce qu'il regarde et cherche des régularités qu'il faut l'aider à repérer. D'où la nécessité pour l'enseignant de comprendre que l'orthographe est assez régulière, pour aider les élèves à construire. Sans régularité, il n'y a pas de cadre et sans cadre, l'apprentissage est plus difficile.

- Place du métalangage de la discipline concernée lors de ces médiations : peut-on expliquer sa procédure mentale sans connaître/utiliser le métalangage disciplinaire adapté ? Oui, d'une part, parce qu'on ne peut attendre pour la verbaliser que le métalangage soit connu, d'autre part, parce qu'à l'occasion de la verbalisation va se construire aussi le signifié désigné par la métalangue.

- Importance capitale du langage oral : pour que chacun dise ses procédures ; pour que l'enseignant, après avoir observé l'élève, puisse dire ce qu'il pense qu'il utilise comme stratégies et ce qu'il pense de ces stratégies ; pour que l'enseignant questionne sur le *comment tu as fait ça ?* plutôt que sur le *pourquoi tu as fait ça ?*

La question du « comment » permet à l'élève une autre posture que celle de la justification : elle le conduit à une réflexion sur la façon dont il fonctionne et donne du sens aux apprentissages => lisibilité à donner aux démarches et aux méthodes, de la part des enseignants.

Cette circulation est un *arbre sans fin* ; comme chez Claude Ponti, où l'on découvre qu'après l'arbre dans lequel on vit, installé par les anciens (les enseignants ?) comme unique et clos, il y en a d'autres, et encore d'autres ; et pour les visiter, avant de revenir plus fort dans son arbre, on rencontre les miroirs qui « réfléchissent à voix basse », Ortic à qui on répond lorsqu'il nous dit « je n'ai pas peur de toi », « moi non plus je n'ai pas peur de moi », et on finit par avoir un nom, enfin : « la découvreuse » !

2° La parole du maître et les apprentissages des élèves

On va travailler, dans ce qui suit, sur l'aspect cognitif puisqu'on prend appui sur des situations de classe, mais il ne faut pas s'y tromper ; c'est pour contextualiser, parce qu'il est posé que la métacognition ne se transpose pas à partir de rien et qu'il lui faut une activité, une notion, une opération mentale... Au fond, ce qui se joue, c'est le langage utilisé, la réassurance, l'estime réciproque, bref la posture d'aide de l'enseignant. Nous posons qu'elle n'existe pas en dehors d'un contenu, d'activités : si c'était le cas, on pourrait avoir des « super-maîtres » qui prendraient l'élève pour l'aider puis le rendraient au maître qui se chargerait, lui, des apprentissages. Donc une entrée pédagogico-didactique, parce que nous sommes tous des praticiens.

Comment je vais travailler (J'élucide ma procédure !)

- traiter de divers domaines de la langue, donc pas nécessairement de la discipline « français »
- partir d'une activité/d'un domaine de la classe
- proposer un support, une modalité, permettant/nécessitant didactiquement d'être dans une posture d'aide et permettant/nécessitant une médiation langagière.

- ✚ Les difficultés ne proviennent-elles pas, en partie, de malentendus ou de mal entendus ?
- ✚ Les élèves en difficulté le sont davantage lorsque l'évaluation porte sur la compréhension et que l'enseignant sanctionne également l'orthographe (le fait de ne pas savoir sur quoi porte l'évaluation risque de générer un certain découragement) => importance de cadrer son évaluation et d'en définir clairement l'objectif.
- ✚ Lien entre langue et évaluation => risque d'enseigner l'évaluation.
- ✚ Quand place-t-on l'élève en situation d'apprentissage ?
Quand le met-on en activité ?
La mise en lien est nécessaire (les enfants savent ce qu'ils ont fait, plus rarement ce qu'ils ont appris, car on ne le leur dit peut-être pas suffisamment) => rigueur et précision du vocabulaire.
- ✚ Une enseignante de LV indique que dans l'enseignement de sa matière, le travail lui semble plus cohérent : « on apprend à faire, à dire, puis on restitue. L'apprentissage concernant l'orthographe n'intervient qu'ensuite »

a) Une pérennisation et une transversalité : la langue pour structurer et garder trace

→ La construction des traces écrites dans toutes les disciplines avec les élèves

Ce qu'on appelle « la trace écrite » ; ce dont on ne sait pas trop en classe si elle sert à clore une leçon, à donner un support pour l'apprentissage, à être une trace (la preuve ?) d'un travail fait, la contribution à un savoir, de l'ordre encyclopédique, matérialisé par le classeur rempli en fin d'année, le support d'une activité de langue au moment de sa rédaction...

Travail écrit à la charge des élèves			La part du texte final donnée aux élèves au départ diminue					
			Texte donné par l'enseignant	Texte en partie donné par l'enseignant	Texte non donné	Type d'écrit non donné		
Composante de l'écrit sur laquelle travaillent les élèves								
			La quantité d'écrit que les élèves doivent produire augmente	Aucune écriture	Repérer les mots les plus importants	Souligner les mots clés (1)		
Repérer la structure sémantique d'un texte	Réaliser la mise en page (2)							
Production d'une phrase, de groupes nominaux	Formulation générique sur un texte, en lien avec la leçon faite				Inventer le titre (3)			
	Formulation générique pour des parties d'un texte					Inventer les sous-titres (4)		
Production d'un paragraphe, d'un texte	Ecrire un court paragraphe						Rédiger l'un des paragraphes du texte (5)	
	Ecrire un texte							Rédiger l'ensemble du texte (6)
Choix du type d'écrit adapté	Ecrire un ensemble documentaire avec schéma et/ou dessin et/ou texte							Choisir entre schéma, dessin ou texte (7)

Utilité de l'outil

- soit pour une programmation d'année ; soit pour alterner les modalités pour ne pas toujours la construire entièrement
- de toute façon, pour une médiation sur la façon de construire « une trace » et de l'apprendre

Objet et modalité de la verbalisation

moi, enseignant : <i>regard réflexif et médiation</i>	moi, élève : <i>regard réflexif et confiance</i>
Qui met en exergue des éléments d'un savoir à maîtriser ? Comment cela est-il fait ?	Qu'est-ce que je fais de ce que l'enseignant (ou le résumé du manuel,...) a mis en exergue, souligné, titré... dans ma leçon ?
Interroger les élèves (alors qu'une leçon vient d'être donnée à apprendre) : <i>que pensent-ils qu'on va leur demander ?</i>	Qu'est-ce que je sais de ce que sera l'interrogation du lendemain ? (Y en aura-t-il une ? Portera-t-elle sur tout ? Portera-t-elle sur ce qui a précédé la leçon ? Cherchera-t-on à vérifier des connaissances, la maîtrise d'une procédure, la connaissance d'un lexique ?)
<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la consigne « <i>Pour mardi, apprendre la leçon N°3</i> » est élucidée ? - Est-ce que l'action d'apprendre a été définie, prise comme objet de réflexion, analysée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment je fais pour apprendre ma leçon ? Comment les autres font-ils ? - Est-ce que je sais ce qu'apprendre CETTE leçon veut dire ? - Comment je sais que je sais ma leçon ? - Comment je sais que je sais CETTE leçon pour l'évaluation qui m'attend ?
Les activités faites sur la trace écrite sont-elles support à médiation à un double niveau : pendant qu'on la travaille et dans la perspective d'apprentissage ?	Les mots importants qu'on cherche et souligne seront ceux sur lesquels je ferai porter mon attention pendant l'apprentissage et qui seront, entre autres, dans l'évaluation.
Est-ce que je dis toujours au préalable sur quoi portera l'évaluation ? L'évaluation est-elle toujours construite sur ce qui a été donné à apprendre ?	Si la vérification de la connaissance d'une leçon, c'est la vérification que, parmi mes connaissances, celles qui sont jugées essentielles, sont sues, je dois les connaître avant l'apprentissage
L'évaluation peut-elle se faire avec la trace écrite sous les yeux ?	<ul style="list-style-type: none"> - A quoi cela (me) sert-t-il d'apprendre une leçon ? (Surtout si on a construit une trace pertinente !) - Qu'est-ce qu'il me reste des leçons apprises l'année précédente ?

Plutôt que faire apprendre la formalisation finale d'une leçon, aider à dire les moyens de formaliser et d'apprendre une leçon

Mais aucun travail n'est inutile, tout travail, même ébauché, même raté, doit tôt ou tard porter ses fruits...
(Nathalie Sarraute, in Les fruits d'or)

b) Un usage : la maîtrise du fonctionnement du système orthographique

→ Exemple : la compréhension par les élèves du système orthographique du français et la mise en place d'un codage d'erreurs

Travail de classement d'erreurs pour faire découvrir le fonctionnement du système orthographique, prioritairement en CE, mais si cela n'a pas été fait, on peut le faire du CM1 au lycée, voire avec des adultes.

Outil

Pour relire et vérifier ce que j'ai écrit...

Erreurs de son	Si le mot n'est pas dans la colonne 1, erreurs dans la façon de l'écrire	Erreurs d'accords
Pour me corriger :		
relire à voix basse	<ul style="list-style-type: none"> - pour trouver la fin d'un mot, je peux le mettre au féminin - je peux chercher des mots de la même famille - je peux chercher dans les dictionnaires (livre ou ordinateur), en pensant à toutes les façons d'écrire les sons 	Les mots doivent se mettre d'accord : <ul style="list-style-type: none"> - trouver le verbe et son sujet - regarder les groupes nominaux, chercher le chef de groupe (masculin ou féminin, singulier ou pluriel)

c) Des savoirs sur la langue : la langue écrite n'est pas un système illogique mais un système complexe ; cette complexité peut être hiérarchisée.

moi, enseignant : <i>regard réflexif et médiation</i>	moi, élève : <i>regard réflexif et confiance</i>
Que pensent mes élèves du fonctionnement de l'orthographe, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - <i>il y a les fautes qu'on peut retrouver et puis les autres</i> - <i>si on veut corriger des fautes, il faut regarder dans le dictionnaire.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais que je ne retrouverai pas toutes mes erreurs d'orthographe, mais qu'il y a des stratégies pour les chercher les unes après les autres - Ces stratégies sont écrites et je sais m'y référer.
Que pensent mes élèves de la difficulté de l'orthographe : <ul style="list-style-type: none"> - <i>toi, tu es fort en orthographe, pas moi, c'est comme ça</i> - <i>l'orthographe, c'est pas logique, donc on peut pas savoir comment ça s'écrit</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux améliorer mon orthographe ! - Il faut 10 ans pour espérer maîtriser l'orthographe !
Que pensent mes élèves de l'importance de l'orthographe : <ul style="list-style-type: none"> - <i>on est en maths, l'orthographe, ça ne compte pas</i> - <i>on est sur le brouillon, l'orthographe, ça ne compte pas</i> 	Pour ma part, j'essaye systématiquement de bien orthographier ; le maître, lui, m'indique jusqu'où je dois approfondir mes tentatives, selon les moments.
Que pensent mes élèves de ce que c'est « relire ce qu'on vient d'écrire » : <ul style="list-style-type: none"> - <i>quand je relis ce que j'ai écrit, je corrige les fautes</i> A-t-il été expliqué que relire, cela veut dire chercher s'il reste des erreurs ?	L'orthographe, c'est une part d'un écrit ; je peux lister tous les éléments de l'activité complexe d'écriture.

Quelle réassurance installer en cas de difficultés orthographiques anciennes et / ou lourdes	- Je cherche au moins un bon souvenir lié à l'orthographe à l'école. - J'explique les raisons d'un mauvais souvenir lié à l'orthographe.
Suppression de la note, remplacée éventuellement par un décompte à définir	- J'essaye d'améliorer mes performances dans ce domaine. - Les autres ne sont pas en concurrence avec moi et même parfois ils m'aident.
Expliciter les objectifs : <i>Là, on va apprendre à orthographier ; là on va comprendre comment fonctionne l'orthographe ; là on va écrire et il faudra faire attention à l'orthographe</i>	L'orthographe s'apprend (et là, je suis comme tout le monde) ; elle s'utilise. (et là, j'ai peut-être des difficultés mais lorsque l'enseignant ou les autres m'aident, cela va mieux)

Plutôt que de se dire et de les écouter (se) dire que *l'orthographe ça relève du don et que ça vient tout seul avec la lecture*, les aider à construire que l'orthographe commence par être logique et régulière...

Il faut éviter chez les élèves « *le regard de ceux qui ne regardaient pas, leur renoncement à toute notion d'espace et de repère, l'absolu non-endroit à travers lequel chacun cheminait.* » (Manuel Rivas, in *Le crayon du charpentier*).

-d) Une lisibilité des enjeux : la visualisation dans l'emploi du temps des différents statuts des moments de la classe.

→ Exemple : l'emploi du temps n'est pas un alignement de disciplines, mais doit indiquer l'enjeu des activités.

Les activités se finiront par « qu'as-tu appris » ; qu'as-tu compris, qu'as-tu su de ton fonctionnement, de celui des autres ; et on se méfiera : ils vont faire une liste d'activités.

Dire au début : « *Aujourd'hui on va apprendre à ...* ». On dit aux PE, *écrivez l'objectif au tableau*, mais ça ne sert pas si on n'indique pas dans quelle discipline on est, si on est en recherche, en apprentissage... et ce qu'on va apprendre.

L'emploi du temps doit permettre :

- ✚ une anticipation des élèves pour une meilleure gestion des instants d'aide et des apprentissages
- ✚ une sécurisation des élèves plus fragiles qui savent ce que l'on attend d'eux => ce qui renvoie aux échanges entre collègues, à une mutualisation du travail, à la nécessité d'explicitier l'implicite (dire ce que l'on attend précisément des élèves lorsque l'on donne une consigne...)
- ✚ un renforcement de la structuration du temps.

--	--

<p style="text-align: center;">moi, enseignant : <i>regard réflexif et médiation</i></p>	<p style="text-align: center;">moi, élève : <i>regard réflexif et confiance</i></p>
<p>Installer l'aide (de l'enseignant ou entre pairs) comme une modalité habituelle nécessite d'expliquer quand elle est interdite.</p>	<p>- Parfois, dans la journée, je peux demander de l'aide. - Les autres élèves peuvent m'aider ; je peux aider d'autres élèves.</p>
<p>La posture de l'enseignant et celle des élèves, la parole de l'enseignant et celle des élèves, les relations entre élèves et entre l'enseignant et les élèves ne sont pas les mêmes selon le type de tâche.</p>	<p>Je ne m'engage pas de la même façon si on cherche, si on est évalué, si on applique une leçon, si on écoute une explication, si on explique comment on a fait.</p>
<p>- Quelle question poser, en fin d'activité, pour faire un retour réflexif : « <i>qu'a-t-on fait ?</i> » et entraîner vers une liste de tâches ; comme en littérature lorsqu'on demande « <i>résume ce texte</i> » au lieu de « <i>explique en quelques lignes ce que tu as compris du texte</i> » et que les élèves tentent de retrouver, dans l'ordre, toutes les péripéties de l'histoire. - Apprend-on quelque chose dans chaque activité ?</p>	<p>A la fin d'une activité, d'un cours, d'une demi-journée, d'une journée, je fais la liste de ce que j'ai appris ou de ce qui m'a posé des difficultés ou de ce que j'ai réussi à faire avec de l'aide, mais pas la liste, dans l'ordre chronologique, de ce qu'on a fait en classe (J'utilise plus de <i>parce que</i> que de <i>ensuite</i> ou [epi])</p>

Plutôt que d'enchaîner des activités, de répartir des domaines, d'équilibrer des disciplines pour remplir un emploi du temps médiatiquement acceptable, avoir - et faire acquérir aux élèves - une posture différente en évaluation, en apprentissage, en recherche, en application...

Les élèves doivent pouvoir « *éprouver fugitivement la possibilité maintenue de l'aventure* », « *être en mesure de se prendre eux-mêmes pour objet d'une démarche réflexive* », (Marc Augé, in Non-lieux).

3° Un engagement postural de l'enseignant : la posture d'aide

Cet engagement est évidemment de fait lorsqu'on est enseignant sur un poste spécialisé, formé ou non.

Cependant :

- il se matérialise parfois peu sur le plan communicationnel et souvent pas sur le plan de l'élucidation des procédures.
- il se manifeste davantage, face aux élèves, sur le plan « interrogatif intrusif » (« *pourquoi fais-tu... ?* ») que sur le plan « interrogatif compréhensif », dans le double sens du mot « compréhension » (« *comment fais-tu... ?* »).
- du point de vue des modalités de travail, il se matérialise par un souhait de différencier (par exemple des textes de dictées plus courts) mais pas par une didactique différenciée ; du coup, on est parfois dans la reconduction de procédures pédagogiques identiques (Guy Avanzini suggère de distinguer une « *pédagogie de la différenciation* » et une « *didactique différenciée, qui consiste en une pluralité effective de procédures d'enseignement et de travail scolaire.* »)
- il se vit parfois comme ce que Perrenoud nomme l'« *illusion de la spontanéité qu'autorise l'habitus, grammaire génératrice des pratiques* » : on croit à tort avoir une conscience claire de ses pratiques ; c'est particulièrement vrai dans le domaine de la médiation langagière.

Il nous faut réfléchir de manière approfondie à cette illusion de spontanéité et donc être capable d'interroger davantage nos routines pour pouvoir les dépasser.

- il est construit avec peu d'enseignement / verbalisation de procédures par l'enseignant et pas d'auto-observation / verbalisation / description in situ de procédures de la part des élèves.

Il doit s'enrichir d'une plus importante explicitation des procédures, et ce, dès la maternelle. La mise en place est sans doute difficile mais elle apportera un gain considérable à l'apprentissage des élèves, en complément d'un travail en interaction (parler avec, parler sur) avec, en question de fond : comment fais-je circuler le langage à l'intérieur de la classe ?

- il manifeste trop peu d'attitude de réassurance, de souci de (ré)(re)conforter (où *ré* veut dire à *nouveau*, *con* veut dire *avec* et *forter* veut dire *rendre fort*).
 - il ne sait pas comment s'appuyer sur ce qui se trame dans le rapport de l'élève à la tâche (où *trame* est commun, étymologiquement à *tissu* et à *texte*, et où l'élève doit donc pouvoir dire le texte (l'histoire, le scénario, le synopsis, avec ses opposants et ses facilitants) de ce qu'il fait quand il agit scolairement pour que l'enseignant comprenne la trame de ce qu'il fait).

Cette réflexion fait également ressortir l'intérêt de la mutualisation des pratiques, pour :

- ✚ mieux comprendre la logique de l'autre
- ✚ échanger sans avoir la sensation d'être jugé
- ✚ ménager un cadre et développer un espace de parole
- ✚ en ZEP particulièrement, partir du comportemental, échanger, trouver et adapter des stratégies, tenant compte du cheminement différent de chaque élève, de la zone proximale de développement à respecter, et suffisamment explicites pour qu'il sache ce que l'on attend de lui.