

4. L'intervention de médiation éducative

Parmi la trentaine de documents (cassettes vidéo et audio) envoyés par les stagiaires formés à la médiation éducative, mais pas forcément expérimentateurs, nous avons fait le choix de transcrire in extenso les deux séquences qui suivent. Elles ne sont pas des modèles "standard", mais représentent ce qui se passe habituellement dans les classes du primaire qui pratiquent cette pédagogie. Rares sont ceux qui nous ont fait parvenir deux séquences différentes, l'une méthodologique, l'autre à caractère didactique. Par ailleurs, le maître concerné est l'un des premiers formés à la médiation éducative, en août 94. Il n'a bénéficié, à ce jour, ni de mise à jour, ni d'approfondissement de sa formation ; il ne fait pas partie non plus de l'enseignement privé : deux raisons supplémentaires qui ont guidé cette sélection. Sa motivation à s'engager dans cette pratique pédagogique et sa compréhension des concepts de base ont été pour nous les éléments de référence pour entériner notre option.

4.1. Une séquence méthodologique

Classe de CM 2 (28 élèves) mars 1997

durée : 38 mn (enregistrement vidéo)

Introduction : Sur fond de musique classique, les élèves se relaxent en fermant les yeux.

M- Maintenant, quel est le principe A...P...I. qui vous vient tout de suite à l'esprit ?

E- Quand je prends l'habitude de bien organiser les choses.

E- Réfléchir avant d'agir.

E- Quand je prends l'habitude de décomposer les choses.

Lien avec les cours précédents :

M- Alors est-ce que vous avez un exemple, vous, là, pour lequel vous avez eu l'occasion d'appliquer ces principes ? Je pense que celui "réfléchir avant d'agir" est facile à illustrer ! Est-ce que vous avez des exemples dans lesquels vous avez utilisé ces principes ?

E- Dans des exercices.

M- Donne-moi un exemple.

E- Dans un exercice de grammaire où il fallait réfléchir pour trouver la réponse.

M- Pour trouver la solution. Et puis, organiser par exemple.. organiser. Dans quelle situation, vous êtes-vous servis de ce principe : quand je prends l'habitude de bien organiser les choses.

E- Par exemple en math ...

M- Explique.

E- Dans les divisions... Euh... pour bien mettre les choses avec les choses.

M- Ah oui ! C'est ça qui est difficile : de dire comment on fait. Peut-être qu'on peut l'aider sur cet exemple-là, pour montrer comment on peut organiser les choses.

E- Mettre les chiffres au-dessous des chiffres.

E- Les dizaines sous les dizaines, bien écrire, vérifier.

M- Vérifier, voilà ! Justement, quand on écrit les chiffres sous les chiffres, quand on écrit correctement, quand on vérifie... Comment appelle-t-on ces différentes Justement le mot, quel mot ?

E- Des catégories.

M- Ah, catégories. Ce n'est pas le mot auquel je pensais. Je pensais aux différentes étapes. Dans une division par exemple, on va chercher le premier chiffre du quotient, puis on va chercher le chiffre des dizaines, celui des centaines... Ca, ce sont des étapes.

Bien, aujourd'hui, nous allons chercher un autre principe. Alors, je ne vous le donne pas tout de suite, on va le découvrir ensemble. On va voir, justement, si deux élèves sont capables de s'organiser, simplement en distribuant ces petits papiers. Il va falloir distribuer trois papiers à chacun des élèves. Comment est-ce qu'ils vont s'y prendre. On va voir ce que ça peut donner. Alors... (Plusieurs doigts se lèvent)... Rémi, Émeric... venez. (Deux élèves se lèvent et viennent vers le maître près du tableau.)

Voilà, il faut donner trois papiers à chacun des élèves. Allez-y. Réfléchissez, peut-être que vous allez vous concerter avant.

(Distribution : les deux vont ensemble vers le même groupe et donnent chacun un papier par élève)

M- Nous allons les laisser faire. On va essayer de réfléchir pendant ce temps. Qui s'y serait pris autrement? Marine ?

E- Pendant que un fait 1, 2, 3, 4, l'autre fait une autre table : 5, 6, 7, 8.

E- Moi, j'aurais fait deux parties : un qui fait la partie gauche de la classe, l'autre qui fait la partie droite.

M- Et puis ? d'autres idées ?... Non ? Comment êtes-vous répartis dans la classe ?

E- Par groupes.

M- Qu'est-ce qu'on aurait pu faire encore au lieu d'1, 2, 3, 4 ... 5, 6, 7, 8 ? Quelles autres possibilités à partir de cette organisation ?

E- On peut donner 12 papiers par groupe.

M- Je vais vous donner mon avis. Si j'avais eu à faire la distribution, puisque vous êtes 8 groupes, un peut commencer par le groupe 1 et l'autre par le groupe 8 et vous allez forcément vous rejoindre au milieu à 4 et 5.

Amorce

M- Alors, voilà. Écoutez bien ce que je vais vous dire. Je vais vous lire une liste de noms. Quand j'aurai terminé de vous lire cette liste, je vous laisserai un petit temps (15, 20 secondes) et je vous dirai : "écrivez-les". Ce n'est qu'à ce moment-là que vous les écrirez. D'accord ? Et on fera l'exercice trois fois. Qui est-ce qui peut me reformuler ce que j'ai dit ?... Marie ?

E- Vous allez dire des prénoms. On va les mémoriser dans notre tête. Vous allez attendre 15 minutes et puis il faudra écrire sur la feuille...

(des doigts se lèvent)

M- Oui.

EE- (léger brouhaha dans la classe.)

M- Qui est-ce qui peut corriger ce qu'a dit Marie ?

E- Ben, c'est pas 15 minutes, mais 15 secondes.

M- Et puis ?

E- C'est pas des prénoms, ce sont des noms !

M- Elle a prononcé un mot très important.

E- Mémoriser.

M- Il s'agit bien de mémoriser. Est-ce que vous êtes prêts ? On y va.

" Renard, cafetière, rose, boulanger, chat, casserole, laurier, charcutier, lézard, cuillère, marguerite, mécanicien, biche, verre, tulipe, maçon, cerf, marmite, bleuet, épicière."

Chut ! Chut ! (15 s de silence)... On y va. Prenez votre feuille dans le sens de la hauteur.

(Les élèves écrivent)

M- On va prendre une autre feuille. Je vais vous relire la liste de noms puis laisser un petit moment de réflexion. Et puis ensuite, vous allez écrire tous ces mots. Posez les crayons pour ne pas être embêtés par un objet

" Renard, cafetière, rose, boulanger, chat, casserole, laurier, charcutier, lézard, cuillère, marguerite, mécanicien, biche, verre, tulipe, maçon, cerf, marmite, bleuet, épicière."

(15 secondes d'évocation)

M- Allons-y... Ca y est ? On va attendre ceux qui n'ont pas terminé. Bien ! L'autre feuille, et on recommence le troisième exercice.

" Renard, cafetière, rose, boulanger, chat, casserole, laurier, charcutier, lézard, cuillère, marguerite, mécanicien, biche, verre, tulipe, maçon, cerf, marmite, bleuet, épicière."

M- Attendez, non, pas tout de suite... On essaie de se les rappeler... Et on y va...

Alors, quand c'est terminé, au dos de la première feuille, on met 1 ; au dos de la deuxième feuille, on met 2 et au dos de la troisième, on met 3. On va effectuer une rapide correction. Ce qui m'intéresse ce n'est pas que vous ayez tous retrouvé tous les mots. On va voir ce qui est intéressant.

(Le maître tourne le tableau et le referme aussitôt).

M- Ah ! Avant ? Combien y avait-il de mots ?

E- 18 mots.

E- 20 mots.

E- 20 mots.

M- Oui, il y avait 20 mots. Alors, vous allez les regarder. Je vous rassure tout de suite, on ne fait pas d'orthographe. Si vous avez fait des fautes d'orthographe, cela n'a pas d'importance. Écoutez bien la consigne. Vous allez pour chaque essai, compter le nombre de mots retrouvés. On ne va pas compter évidemment les mots qu'on a inventés ou qui n'existent pas. Si je retourne le tableau, c'est simplement pour que vous puissiez vérifier que vous n'avez pas inventé des mots.

(correction silencieuse, environ une minute)

M- Vous allez noter sur chaque feuille le score... C'est un nombre forcément compris entre ?

E- 20 et 0.

M- Nathalie, tu vas nous les donner dans l'ordre.

E- 8, 11, 14.

E- 9, 13, 17.

E- Le premier : 5, le deuxième : 8, le troisième : 18.

E- Le premier : 6, le deuxième : 15, le troisième : 17.

E- Le premier : 6, le deuxième : 16, le troisième : 20.

M- Bon, allez, un dernier. Sophie, pour terminer.

E- Le premier : 5, le deuxième : 14, le troisième : 18.

M- On va poser son crayon. C'est la partie la plus importante et c'est celle qui m'intéresse, moi. Dans tous les scores qui nous ont été donnés, qu'est-ce que vous avez remarqué. Ce n'est pas de

l'interprétation, c'est simplement de l'observation. Quentin ?

E- Chaque fois, au troisième exercice, il y en a beaucoup plus qui ont trouvé davantage de mots.

M- Est-ce que ça te semble normal et pourquoi ?

E- À force d'entendre les mots, on les mémorise plus facilement.

M- On mémorise plus facilement. C'était donc un exercice de ...

E- Mémorisation.

M- De mémoire, si vous préférez. Moi, maintenant, la question que je vais vous poser, est-ce que vous pouvez la deviner ?

E- Non.

M- Non ? Vous devriez la deviner. C'est la question que je vous pose à chaque fois.

E- Quel principe a-t-on utilisé ?

E- Comment avez-vous fait ?

M- Voilà, comment est-ce que vous avez fait ? Quel est le petit discours intérieur que vous dites dans votre tête ? ... qui vous a amenés à faire le score le plus important.

E- Moi, dès que j'entends un mot, je le répète à chaque fois.

E- Quand j'ai entendu des mots avec "é".

M- Des mots qui sont terminés par "é". Il s'est intéressé à quoi, là ?

E- Aux sons.

M- Il s'est intéressé aux sons. On pourrait même dire à la ... ? Comme en poésie .

E- À la rime.

M- À la rime, si on veut.

E- Moi, j'ai entendu des mots et j'ai vu des images... (partie inaudible)

M- Est-ce que vous avez entendu ce qu'il a dit ?

E- Non.

M- Il a dit : "J'ai essayé de disposer les images que j'entendais..., les images que j'entendais."

E- Il avait des images dans sa tête.

M- Cui, il avait des images.

E- Une rose, un chat

M- Donc, toi, tu as essayé de voir des images, d'accord. Qui a fait autrement ?

E- Moi, pour la première feuille, j'ai écrit les mots et pour la deuxième, j'ai essayé de voir ce que j'avais déjà écrit sur la première.

M- Comment ? Puisque la feuille était retournée ?

E- Je m'en souvenais.

E- Moi, quand j'entendais "renard, puis cafetière...", je faisais renard, cafetière...

M- Donc, c'était ce qu'on pourrait appeler itératif. On procédait par couples. Qu'est-ce qu'on faisait alors ?

E- On montait des marches.

M- On construisait, donc on faisait, ce qu'on pourrait appeler une pyramide, un empilage...

E- Oui, mais des fois, j'oubliais des mots.

M- Qui a fait autrement ? Allez, on essaie de se creuser, comment est-ce qu'on a fait ? Parce que moi, je sais qu'il y en a qui ont fait autrement. J'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient procédé autrement.

E- Eh ben, moi, comme il y avait des métiers, je les mettais en premier, après les animaux, après les fleurs et puis après les objets.

M- Oui. Est-ce que quelqu'un a fait autrement ? Pardon, est-ce que quelqu'un d'autre a fait comme cela ? Heureusement que tu lèves la main, Marion, sinon, je t'aurais interrogée, tu vois ! Tu as fait comme cela ?

E- Oui.

M- Dès le début ?

E- Oui, dès le début.

M- Cui encore ? Uniquement Sophie et Marion ? Quand je me suis promené, j'en ai vu d'autres qui avaient fait ceci... On va demander à Sophie.

E- Alors, le premier : 10, le deuxième : 18 et le troisième, 16.

M- Marion ?

E- le premier : 9, le deuxième : 16 et le troisième, 20.

M- Qu'est-ce que l'on peut penser de ces scores ?

E- Ils sont de plus en plus gros.

M- Ils sont bons. Il y en a d'autres aussi qui ont des scores peut-être aussi bons.

But de la séquence :

Eh bien, ce qui va nous intéresser, aujourd'hui, le but de la leçon, ça va être justement de catégoriser.

(Il écrit au tableau en syllabant : ca-té-go-ri-ser)

Vocabulaire :

Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire catégoriser ?

(des doigts se lèvent)

M- Anthony ?

E- Faire des catégories.

M- Je m'en serais douté.

EE- (rires)

M- C'est-à-dire ? ... (bruits) Non, non, non. On va lever la main. On va essayer d'expliquer tout cela.

E- Euh... les classer.

(M écrit au tableau) - *Encore ?*

E- Les ranger .

M- Les classer , les ranger, ... Et puis ?

E- Faire des groupes. (M écrit)

E- Mettre dans un tableau.

M- C'est-à-dire ?

E- Animaux, métiers...

M- Oui, donc faire dans sa tête ... ?

E- Un tableau, des colonnes où on met les noms.

E- Ça revient aux familles de mots.

M- (écrit : familles de mots). *Oui.*

E- Ça revient aussi à s'organiser.

M- Bien sûr, c'est vrai, tous les principes se recourent.

E- Faire des étapes.

M- Qu'est-ce qu'on entend par "faire des étapes" ?

E- C'est pas vraiment des étapes, c'est faire des groupes.

M- Faire des groupes, oui. Oui ?... C'est tout ?

Bien, écoutez. C'est déjà pas mal. On a dit que c'était classer, faire des groupes. Et dans la vie courante, vous vous rappelez quand est-ce que vous faites des catégories ? Où est-ce que vous rencontrez des catégories, à l'école ? Vas-y ! Quelles catégories trouves-tu à l'école ?

Transpositions :

E- Les tableaux de conjugaison.

E- Les CP, les CE1, les CE2, toutes les classes.

M- (répète), dans la bibliothèque.

E- Les différentes matières, dans les mathématiques.

E- En sport.

M- Comment ? Essaie de nous expliquer en sport ?

E- Quand on se met par groupes.

M- Comment appelle-t-on des groupes en sport ?

E- Des équipes.

M- Eh bien voilà, faire des catégories, c'est classer, faire des groupes et ranger. Comme a dit tout à l'heure Freddy, faire un petit tableau dans sa tête.

Exercice-prétexte :

M- Bien, je vais vous donner un autre exercice. Mais, comme le rétroprojecteur fonctionne mal, je vais être obligé de le mettre au tableau. Je vais vous expliquer ce qu'on va faire. Je vais vous mettre une feuille. Sur cette feuille, il y aura des objets dessinés. Je vous demande d'observer ces dessins pendant une minute. Au bout d'une minute, je vous demanderai de réfléchir, de faire un retour sur ce que vous aurez vu et après vous les écrirez sur la feuille.

E- Quelle feuille ?

M- Une feuille que je vais vous distribuer. Alain, t'es gentil, une petite feuille à chacun. (Il donne le paquet de feuilles à un élève.) Qu'est-ce qu'il va falloir effectuer ? Nicolas ?

E- Observer le dessin au tableau et après écrire sur la feuille.

M- Écrire quoi ?

E- Les noms des dessins. Et après on les écrira.

E- Est-ce qu'il faut les mettre en catégories ?

M- Ah !, peut-être, on va voir si c'est utile. (Affichage d'une feuille format A3 sur le tableau).

Chut... Chut... (observation attentive)

M- Maintenant, vous fermez les yeux. Pensez à ce que vous avez vu. (Certains font aussi des gestes de la main).

Allons-y... Stop.

C'est pas grave ! Ne vous désolerez pas ! Qui veut dire comment il a fait ? Camille ?

E- Moi, au départ, j'ai fait : bougie, marteau, car... Je l'ai dit plusieurs fois...

M- Bougie ?

E- Bougie, marteau, chapeau, car (première rangée de dessins). Après j'ai passé à l'autre ligne, je la mémorisais.

M- Oui.

E- Moi, j'ai mis ensemble ceux qui se terminaient par "eau" : marteau, bateau, râteau, manteau, ciseaux...

M- C'est bien, ça ! Moi, je n'aurais pas pensé à cela.

E- On peut faire des groupes.

M- Ah, quels groupes ?

E- Moi, j'ai fait : train, bateau, avion, car ... ça fait un groupe.

M- Qu'est-ce que c'est comme groupe ?

E- Un groupe de transport.

M- Ah, c'est le groupe des transports.

E- Puis, un groupe d'habits : manteau, chapeau ...

M- Oui.

E- Puis, un groupe de lumières : soleil, bougie, lampe.

E- Moi, j'ai mis pareil : armoire, table, lit, chaise.

M- Ce serait quoi comme groupe ?

E- Des meubles.

E- Moi, j'ai mémorisé tout ce qui était en bas, sur le côté, en haut et sur l'autre côté. Et après, j'ai mémorisé le milieu.

M- Oui, comment tu as fait pour mémoriser, justement, c'est ça qui m'intéresse.

E- Ben, j'ai vu déjà le bas. Je me le suis dit trois fois. Au fur et à mesure, je redisais.

M- Là, tu veux la parole encore, Arnaud ?

E- Moi, avant d'écrire, je voyais les dessins dans ma tête.

M- Ah, tu as vu les dessins, toi ?

E- Tous les dessins. Je me les rappelais avant d'écrire.

M- Oui.

E- Moi, j'ai fait des groupes : tout ce qui était à moteur, tout ce qui était

meubles, vêtements. Tout ce qui était accessoires.

M- Oui, allez, Marie.

E- Moi, je regardais un groupe de dessins et je les dessinais.

M- Tu les dessinais en fermant les yeux. Tiens, on va demander le score de Pierre Asim.

Combien as-tu trouvé?

E- 21

M- Et toi?

E- 17

M- Et toi?

E- 11

M- Alors. Que peut-on dire? Rémi, lui, a essayé de les mémoriser. Est-ce que tu les as vus les objets?

E- Oui.

M- Oui. Tu en as vu 11, lui, 21. Qu'est-ce qu'on pourrait dire, à la limite?

E- Il vaut mieux faire des groupes.

M- Faire des groupes pourquoi?

Élaboration du principe :

E- Ça va plus vite.

E- Ça prend du temps.

E- Plus vite.

M- Qu'est-ce qui va plus vite?

E- L'organisation.

M- Qu'est-ce qui se passe lorsque je catégorise. C'est plutôt Pierre Asim, Marion, peut-être Marie, ceux qui ont fait des groupes qui vont nous le dire. Qu'est-ce qui se passe? Si je mets mon principe au tableau :

QUAND JE PRENDS L'HABITUDE DE CATÉGORISER ou DE REGROUPER PAR ENSEMBLES, qu'est-ce qui se passe?

E- Je mémorise mieux.

M- Comment?

E- Je retiens mieux.

E- Je retrouve mieux.

M- Bien, je vais prendre ce que vous avez dit : JE MÉMORISE MIEUX. D'accord?

Généralisation du principe : transpositions

Dans votre vie de tous les jours ... votre vie scolaire, quand est-ce que, outre les exemples donnés tout à l'heure, vous pensez à quelque chose de précis où vous êtes obligés de catégoriser.

E- C'est uniquement nous ?

M- Que vous, vous utilisez.

... silence (les élèves recherchent mentalement)

M- Moi, par exemple, quand je fais une leçon. Qu'est-ce que je fais après ? Dans la leçon sur la division, qu'est-ce que j'ai fait mardi ?

E- Vous avez fait des groupes.

M- Ah, j'ai fait des groupes. Pourquoi ai-je fait des groupes ?

E- Parce qu'il y en a qui arrivent mieux que d'autres.

M- Oui, je peux prendre à part ceux qui ont des problèmes pour leur expliquer davantage. Et vous, dans quelles situations vous allez faire des groupes, vous allez utiliser la catégorisation ?

E- En jouant au foot.

M- Oui, si tu veux. On fait des équipes.

E- Les groupes d'aliments.

M- Les groupes d'aliments, on s'en sert pour faire quoi ?

E- Pour manger équilibré.

E- Il y a aussi quand on range nos affaires : les pantalons avec les pantalons, les T-shirts avec les T-shirts.

M- Bien sûr.

E- Pour l'équilibre des repas, on prend dans les huit groupes d'aliments.

E- À la cantine, il y a aussi des barres qui séparent les classes : les CM2, les CM1.

M- Oui, des groupes.

E- Dans notre case, nous rangeons les grands cahiers avec les grands cahiers, les petits cahiers avec les petits cahiers.

M- Et ça nous permet de faire quoi ?

E- De s'y retrouver.

M- De s'y retrouver ?

E- Plus facilement.

M- Vous ne voyez pas quelque chose, là-bas (il montre le fond de la classe) où on a utilisé les groupes ?

E- Si, pour les travaux de groupes.

M- Voilà, pour les panneaux d'exposition des comptes rendus, chacun a un panneau et vous travaillez par petits groupes. Bon. On va prendre son cahier et on va écrire le principe.

Résumé et planification du transfert :

E- J'ai plus de place.

M- Eh bien, vous allez ... (inaudible) Quel objectif allons-nous nous fixer ?

E- Manger équilibré.

M- (écrit sur le tableau). Comment ?

E- On ne fait pas à manger !

M- Cui, mais comment ? Lionel, tu pensais à quoi ?

E- À manger. À manger de tout !

M- Encore ?

E- Bien ranger sa case.

M- Cui encore ? C'est tout ? Qu'est-ce qu'on a entendu tout à l'heure ? Alors ?

E- Ranger ses affaires.

M- Vous en choisissez un.

E- Sauter des lignes sur mon cahier.

M- Cui est-ce que la catégorisation va rentrer en jeu, là ?

E- Ben... Euh !

M- Moi, je pense à quelque chose, je pense à ces petites boîtes- là.

E- Bien ranger les fiches de travail.

M- Et puis ? Qu'est-ce qu'on pourrait trouver justement encore ?

E- Respecter son contrat de travail.

M- Ça c'est valable pour pas mal d'entre vous. Je vois qu'en grammaire, en vocabulaire, quand j'ai des trous, il faut que je comble. Voilà.

Donc notre engagement, on en reparlera, hein !

(Fin de l'enregistrement)

4.1.1. L'organisation de la séquence

La leçon se déroule selon le plan défini en formation : quatre phases et dix parties.

La première se compose d'une brève **introduction** ; du **lien avec les cours précédents**, illustré par quelques transferts réalisés par les élèves, et d'une vérification pratique in situ ; de l'**amorçe** relativement longue en raison du thème abordé ; du **but de la leçon** très rapidement évoqué et du **vocabulaire** nécessaire pour résoudre le problème enrichi de quelques transpositions d'application.

La deuxième comprend la réalisation de l'**exercice-prétexte** supposé développer l'habileté à catégoriser. Plusieurs façons de procéder sont explicitées par les élèves au cours d'un échange spontané et riche.

La troisième est formée de l'**élaboration du principe** au cours duquel les élèves recherchent le bénéfice ou l'intérêt à regrouper par ensembles. Cet avantage est normalement induit par les deux exercices proposés : amorçe et prétexte. La formulation est concise et claire pour tous. Suit alors la **généralisation** par la recherche de transpositions, c'est-à-dire des situations concrètes, des domaines d'applications où la mise en pratique du principe peut s'avérer judicieuse.

Enfin, la quatrième conclut la séance par un **résumé** (qui n'apparaît pas ici) et la recherche d'une **application transférable**, transformée dans un engagement plus ou moins collectif et notée par écrit.

L'équilibre entre les quatre étapes n'est pas respecté, la première phase occupant la moitié de la durée de la séquence en raison de la longueur de l'exercice-amorçe. La dernière est en revanche très écourtée à cause de l'oubli du résumé. Prolongée d'une dizaine de minutes, cette leçon retrouverait l'équilibre théorique souhaité pour que les temps d'échanges, d'exercices et de synthèse écrite alternent plus harmonieusement. Dans son ensemble, sur la forme elle demeure acceptable ; sur le fond, des aspects n'ont pas été évoqués, essentiellement liés aux types d'exercices retenus pour montrer l'intérêt de cette habitude cognitive.

Nous pouvons regretter plus particulièrement le domaine des transpositions qui en est resté à la classification, au rangement et au groupement, alors que les deux activités choisies, l'une à dominante verbale et auditive, l'autre davantage visio-spatiale, avaient montré l'intérêt de la catégorisation pour faciliter la mémorisation. Or, aucun exemple n'est venu éclairer cette facette de la stratégie. Il nous aurait semblé pertinent de reprendre cette proposition et d'en planifier l'utilisation vers des applications méthodologiques mémorielles. C'est une lacune non négligeable.

4.1.2. Le ressenti

Les enseignants téléspectateurs de cette séquence pédagogique relèvent très fréquemment l'importance de la communication et du climat de confiance qui règnent au sein de cette classe.

Nous partageons ces sentiments. La communication apparaît fluide, facilitée. Les élèves s'expriment plutôt avec aisance, ils s'écoutent. Ils se répondent parfois les uns aux autres, alors que la disposition en sept carrés de quatre tables n'est pas forcément une topographie facilitatrice. La parole n'est pas coupée. Chacun se sait entendu et est invité à aller au bout de son expression.

Le climat de confiance émane des savoir-être mis en relief par le maître. Les personnes se respectent entre elles, l'enseignant évite les jugements de valeur, il manifeste beaucoup de tolérance dans ses propos et comportements. Ce registre, présent en filigrane, met en lumière le dialogue instauré au sein du groupe. Comme le rappelle G. Noiseux¹⁵³ : *"Nous sentons-nous à l'aise avec l'idée que les apprenants apprennent plus et mieux à partir de ce que nous sommes plutôt que de ce que nous savons?"* Souvenons-nous des enseignants qui ont marqué notre enfance et notre adolescence : ce sont ceux qui, par les traits de leur personnalité, la passion communiquée et les valeurs véhiculées, ont plus impressionné que par la somme des connaissances transmises. Il nous semble important de redire et de souligner la place et le rôle de l'enseignant dans les dispositifs d'apprentissage : *"Acceptons-nous d'être moins des experts dans les connaissances et les savoirs que de véritables experts dans la façon de faire accéder les apprenants à la maîtrise des habiletés, des capacités et des compétences associées à ce que nous nommons la "formation fondamentale"?"*¹⁵⁴

4.1.3. Les interventions de l'enseignant

Par-delà le but poursuivi par le maître et les contenus transmis à travers cette leçon, nous allons nous intéresser à sa façon de questionner. La manière de procéder, les types de questions induisent des réponses qui vont faire avancer la résolution du problème.

D'un point de vue quantitatif, l'animateur a pris moins de fois la parole que ses élèves (113 fois contre 126), mais ses interventions sont généralement plus longues, surtout au cours de la première phase. Nous pouvons considérer que le temps de parole est partagé entre tous les protagonistes et que de nombreux élèves (plus des deux tiers du groupe) ont pu s'exprimer au cours de ces 38 minutes de cours.

¹⁵³ NOISEUX, Gilles, Traité de formation à l'enseignement par médiation Tome 1 Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle Sainte-Foy (Québec), 1997, MST éditeur, p. 109

¹⁵⁴ op.cit., p. 109

4.1.3.1. La communication

De façon qualitative, la communication est favorisée parce qu'aucun obstacle ne vient interférer entre l'enseignant et ses élèves.¹⁵⁵ En effet, celui-là ne donne pas de conseils, ne porte pas de jugements, ne moralise pas, ni ne complimente. Les encouragements et les mises en valeur sont pertinents et les erreurs soulignées pour faire avancer le problème. À plusieurs reprises, il sait retourner des situations délicates pour certains élèves en difficulté, en minorant les embûches et en majorant les points positifs. C'est le cas, notamment, lorsque Marie reformule de façon erronée la consigne :

Marie - *"Vous allez dire des prénoms. On va les mémoriser dans notre tête. Vous allez attendre 15 minutes et puis, il faudra écrire sur la feuille."*

Maître - *"Oui"*. (Message d'accueil, réaction positive d'acceptation, sans souligner les deux points erronés).

EE - (brouhaha... légers rires)

M- *Cui est-ce qui peut corriger ce qu'a dit Marie ?*

(Demande d'aide, plutôt que de critique, valorisation de l'élève en difficulté et de ceux qui vont favoriser la solution au lieu d'être tentés par la moquerie.)

E- *Eh ben, c'est pas 15 minutes, mais 15 secondes.*

M- *Et puis ?*

E- *C'est pas des prénoms, ce sont des noms !*

Les deux corrections sont assurées sans commentaires superflus. Elles ont été entendues par tous et Marie n'a pas été critiquée, ni blâmée. Bien au contraire, l'enseignant va plus loin en la mettant en valeur et en la "réhabilitant" aux yeux des ricaneurs potentiels.

M- *Elle a prononcé un mot très important.*

E- *Mémoriser.*

M- *Il s'agit bien de mémoriser...*

En une minute, la reformulation est assurée, l'élève étourdie "réconfortée" et le maître bien centré cognitivement sur l'objet de sa séquence sans état d'âme émotionnel qui aurait pu laisser quelques "traces" dans les esprits.

¹⁵⁵ GORDON, Thomas, Parents efficaces, Paris, 1992 Éditions Marabout, p. 339 sq (1ère édition 1970)

4.1.3.2. Le dialogue cognitif¹⁵⁶

Dans cette démarche médiationnelle, l'objectif du travail, à chaque séquence, reste d'abord de faire travailler les contenus, même dans le cas d'activités non didactiques. *"Il s'agit d'une forme de pédagogie qui se veut une démarche de médiation cognitive, ce qui veut dire que le pédagogue cherche aussi à mener avec les enfants tout un travail de réflexion explicite sur ce qui doit constituer le régime d'intentionnalité propre aux diverses pratiques d'apprentissage scolaire."*¹⁵⁷

En l'occurrence, le but poursuivi était bien de faire prendre conscience de l'intérêt de regrouper par ensembles, de classer ou de catégoriser. La découverte progressivement induite de réaliser des groupements a montré que ceux qui le réalisaient spontanément ont retenu davantage de mots que les autres. Il pouvait donc être avantageux d'intégrer à son répertoire cette façon de procéder pour mieux mémoriser.

L'art de l'ellipse, du non-dit, de l'expression multiple permet de faire comparer différents savoir-faire et de montrer, sans le dire, les plus appropriés à la situation étudiée. Chacun peut, par la suite, adopter un fonctionnement plus pertinent s'il le désire.

À partir des prises de paroles de l'enseignant sous formes de questions ou de commentaires, nous avons une idée plus précise de ce qui peut engager la motivation des élèves, les impliquer dans la tâche, les amener à être véritablement actifs et sans doute acteurs. *"C'est par le dialogue, par l'échange, par le doute, par le conflit, par l'argumentation - suscités grâce aux exemples - que les perceptions intuitives des uns et des autres peuvent commencer à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune."*¹⁵⁸

Ces questions accompagnent la réflexion, incitent à l'analyse et au jugement critique ainsi qu'à la recherche des mots justes. Nous rejoignons ici la pensée de Vygotsky qui présume que toute fonction cognitive apparaît d'abord comme une interaction sociale et ensuite comme outil de pensée intériorisé avec le temps. Nous les avons classées en une douzaine de thèmes sans être pour autant exhaustif.

* Des questions ouvertes, incitatrices :

- *Est-ce que vous avez un exemple ?*
- *Dans quelle situation ?*
- *Explique.*
- *Comment appelle-t-on ces différences ?*

¹⁵⁶ BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction, Paris, 1993, Éditions Retz, pp. 160-161

¹⁵⁷ SADOULET, Pierre, Interactions narratives et ancrages cognitifs dans le style de l'enseignant médiateur, in Penser pour apprendre, op. cit. p. 232

¹⁵⁸ BARTH, Britt-Mari, op. cit. p. 160

- *Qui s'y serait pris autrement ?*
- *Qu'est-ce qu'on aurait pu faire encore ?*
- *Qui est-ce qui peut reformuler ?*
- *Qui est-ce qui peut corriger ?*
- *C'est un nombre compris entre ?*
- *Comment est-ce que vous avez fait ?*
- *Quel est le petit discours intérieur dans votre tête ?*
- *Qu'est-ce qu'on entend par étapes ?*
- *Qu'est-ce qu'on pourrait dire à la limite ?*
- *Qu'est-ce qu'on peut penser de ces scores ?*
- *Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ?*

* Des commentaires :

- *Ah oui ! C'est ça qui est difficile !*
- *Vérier. Voilà !*
- *Elle a prononcé un mot très important.*
- *Si je retourne le tableau, c'est simplement pour que vous puissiez vérifier.*
- *Donc, c'était ce qu'on pourrait appeler itératif.*
- *On faisait ce qu'on pouvait appeler un empilage, une construction.*

* Des invitations :

- *Peut-être qu'on peut l'aider...*
- *Peut-être que vous allez vous concerter avant.*
- *Parce que moi, je sais qu'il y en a qui ont fait autrement.*
- *Heureusement que tu lèves la main.*

* Des recentrages :

- *Ce n'est pas le mot auquel je pensais, je pensais aux différentes étapes.*
- *Je vais vous donner mon avis.*
- *C'est la partie la plus importante, celle qui m'intéresse, moi.*
- *Il s'est intéressé à quoi, là ?*

* Des directives :

- *Je vais vous lire une liste de noms.*
- *Je vous laisserai un petit temps.*

- On fera l'exercice trois fois.
- Prenez votre feuille dans le sens de la hauteur.
- On va prendre une autre feuille.
- Posez les crayons.
- On va attendre ceux qui n'ont pas terminé.
- Vous allez compter le nombre de mots retrouvés.

* Des demandes de justifications :

- Est-ce que cela te semble normal et pourquoi ?
- Comment ? Puisque les feuilles étaient retournées ?
- Comment tu as fait pour mémoriser. C'est ça qui m'intéresse.

* Des devinettes ... inductrices :

- Comment appelle-t-on ces différentes ... Justement le mot
- C'était donc un exercice de ...
- On pourrait dire à la ...
- Oui, donc faire dans sa tête ... ?

* Des anticipations :

- Quel objectif allons-nous fixer ?
- Vous ne voyez pas quelque chose là-bas ?
- La question que je vais vous poser, est-ce que vous pouvez la deviner ?
- Qu'est-ce qu'il va falloir effectuer ?
- Pourquoi ai-je fait des groupes ?
- Et ça nous permet de faire quoi ?

* Des confirmations, des reformulations :

- De mémoriser, si vous préférez.
- Il s'est intéressé aux sons.
- Oui, il avait des images.
- Les classer, les ranger ...

* Des régulations, des consignes :

- Je vais vous expliquer ce qu'on va faire.

- *Je vous demande d'observer ces dessins pendant une minute.*
- *Bon, on va prendre son cahier et écrire le principe.*
- *Non, non, on va lever la main.*

* Des encouragements, de l'humour :

- *C'est bien, ça !*
- *Moi, je n'aurais pas pensé à cela.*
- *C'est pas grave ! ne vous désolez pas.*
- *Oui, allez, Marie !*
- *Je m'en serais douté !*

* Des partages :

- *Moi, par exemple, quand je fais une leçon, qu'est-ce que je fais après ?*
- *Moi, je pense à quelque chose, je pense à ces boîtes-là.*
- *Donc, notre engagement ...*
- *Ce n'est pas le mot auquel je pensais. Je pensais aux différentes étapes.*

4.1.3.3. Le "poids des mots"

Dans ce genre d'intervention à orientation cognitive, nous pouvons nous attendre à rencontrer quelques expressions ou vocables qui rappellent l'intention de l'enseignant.

En vérifiant le contenu du cours donné, nous retenons 28 vocables spécifiques qui ne sont pas forcément des "gros mots", mais font référence à l'activité mentale, au processus de résolution ou à la façon de traiter le problème.

Nous pouvons les classer en deux catégories : ceux qui ont trait au thème traité plus particulièrement pendant cet apprentissage à propos de la classification ; ceux qui font référence aux habitus¹⁵⁹ de l'enseignant concernant cette méthodologie particulière.

La première classe de mots regroupe 12 appellations ou expressions différentes portant la marque de la catégorisation et de la mémorisation, thèmes explicitement travaillés pendant cette séquence. Du plus fréquent au moins usité, nous trouvons : "faire des groupes" (11 fois), catégories (5), mémoriser (5), catégoriser (4), classer (3), ranger (2), étapes (2), catégorisation (2), se rappeler (1), mémoire (1), famille de mots

¹⁵⁹ IDE, Pascal, Construire sa personnalité, Paris, 1991, Le Sarmant, Fayard p. 42 : "L'habitus est un acquis, un "avoir", mais s'incorporant si bien à la "nature", par manière d'inclination intérieure, qu'il fait vraiment partie de que l'on "est" en face de la vie."

(1), faire un petit tableau dans sa tête (1).

La seconde intègre les habitudes antérieures, les évocations du fonctionnement mental des élèves. De la même façon, nous rencontrons : principe (7), (s')organiser (5), réfléchir avant d'agir (4), vérifier (3), images (3), but ou objectif (2), décomposer les choses (1), reformuler (1), interprétation (1), observation (1), itératif (1), par couples (1), se creuser (1), faire dans sa tête (1), se fixer (un objectif) (1).

Au total, ces expressions sont revenues 71 fois dans le discours, se partageant presque équitablement entre les deux registres : celui qui est propre à la leçon (38) et celui qui est lié aux habitudes antérieures (33). Il existerait donc une sorte de permanence du langage spécifique de l'enseignant insistant sur les aspects cognitifs de l'apprentissage. Cette prégnance du langage a-t-elle un retentissement sur celui des élèves, par écho, modélisation ou résonance ?

4.1.3. Les interventions des élèves

À leur tour, par sollicitation, spontanément ou par simple effet induit, les élèves réagissent aux propositions magistrales. Leur prise de parole est naturelle, le plus souvent spontanée, posée, calme. Le document vidéo en notre possession, sans montage, montre un déroulement fluide, paisible. L'écoute, le respect (comme nous l'avons signalé), l'ambiance studieuse et détendue caractérisent cette classe. Les élèves interviennent plus souvent, mais aussi plus brièvement que l'enseignant.

Ils emploient autant de vocables spécifiques (27 expressions au lieu de 28 pour le maître), mais celles-ci se répartissent de façons inégales. À peu près le même nombre concerne le thème de la séquence (11 expressions différentes répétées 51 fois, alors que le vocabulaire cognitif n'est utilisé que 26 fois pour 16 dénominations). Le champ lexical de la leçon est pondéralement plus important, pratiquement deux fois celui du registre cognitif habituel. Il existerait alors une sorte de mimétisme au niveau de la spécificité des objectifs, des contenus et des supports de la séance ; mais un décalage en termes d'habitus, l'enseignant s'exprimant naturellement avec les concepts pertinents, les élèves s'appropriant ceux-ci progressivement et vraisemblablement de façon non uniforme. On peut penser que les enfants bénéficient du "*compagnonnage cognitif*"¹⁶⁰ de leur éducateur qui attire leur attention sur la façon dont ils sont en train d'utiliser un outil de pensée pour qu'ils s'en servent dans les tâches quotidiennes, préparant ainsi le transfert de l'outil intellectuel en question.

Les mots propres à la leçon sont revenus avec les occurrences suivantes : groupes (faire des) (15), catégories (noms des, étiquettes...) (13), mémoriser (7), ranger (7), catégories (3), mémorisation (1), se souvenir (1), classer (1), familles de mots (1), mettre ensemble (1), se rappeler (1), pour un total de 51.

¹⁶⁰ BARTH, Britt-Mari, op. cit., p. 161

Ceux qui sont relatifs aux stratégies de résolution étudiées antérieurement se répartissent comme suit : les parties (gauche, droite, deux) (3), des images (3), bien organiser (2), réfléchir avant d'agir (2), faire des étapes (2), plus vite (2), (s'y) retrouver (2), équilibre (2), retenir (1), organisation (1), plus de temps (1), comment avez-vous fait (1), principe (1), vérifier (1), décomposer les choses (1), autant d'appellations qui caractérisent les stratégies de résolution de problème et le registre de l'efficacité cognitive.

Dans la mesure où nous nous demandons quels transferts d'apprentissage sont possibles à partir de cette démarche cognitive vers les activités didactiques et quel rôle peut jouer l'enseignant comme vecteur de réflexion, de cognition, voire de métacognition, puisqu'il assure la totalité de l'enseignement disciplinaire et gère les autres temps de non enseignement avec son groupe (c'est-à-dire plus de 900 heures de vie commune), il nous paraît opportun de retranscrire aussi, ici, dans son intégralité, une leçon de conjugaison pour y relever les aspects qui montrent une permanence des fonctionnements susceptibles de caractériser certaines lignes directrices de la médiation éducative.

4.2. Une séquence didactique de conjugaison

LEÇON DE CONJUGAISON

(durée : 25 mn)

M- *Il y avait certaines confusions au niveau de l'impératif. Donc, mon objectif d'aujourd'hui, ça va être de vous faire arriver à orthographier correctement un verbe à l'impératif présent.*

Pour cela, je vais avoir besoin que vous me disiez un petit peu ce que vous savez sur l'impératif présent. Est-ce que vous pouvez faire appel à vos souvenirs et me dire tout ce que vous savez.

Sophie ?

E- *Mange ta soupe.*

M- *Mange ta soupe, c'est l'impératif ?*

E- ...

M- *Tu penses que c'est oui ou que c'est non ?*

E- *C'est oui.*

M- *Oui, c'est l'impératif. Qu'est-ce qu'on sait de l'impératif, Marion ?*

E- *Il n'a pas de sujet exprimé.*

M- *Je le note, (pas de sujet exprimé). Qui est-ce qui pourrait donner une autre indication ?*

E- *Il y a trois personnes : tu , nous et vous.*

M- (écrit tu, nous, vous.)

E- *L'action se déroule au présent.*

M- (écrit l'action est au présent). *Qu'est-ce qu'on sait encore ? Benjamin ?*

E- *Au premier groupe, il est en "er"*

M- *Au 1er groupe, il est en "er". Essaie de me trouver un impératif en "er". Vas-y.*

E- *Je suis allé -(é)*

EE- *Non* (plusieurs interviennent)-

E- *C'est le participe passé.*

M- *Ah ! Il confond avec le ...*

E- *Participe passé.*

M- *Alors voilà. Il y aura là aussi un travail à faire sur la différence entre l'impératif et le participe passé. Je ne sais pas pourquoi vous confondez ces deux choses. Peut-être parce que les leçons ont été faites à peu près au même moment.*

E- *Aller à l'impératif c'est "va".*

M- *Oui. Alors si on s'occupe de la formation. Qu'est-ce qu'on peut dire de la formation de l'impératif ? Surtout au niveau de la 2ème personne.... Quentin ?*

E- *C'est la première personne.*

E- *C'est la deuxième personne.*

M- *Qui est-ce qui pourrait lever l'ambiguïté ? J'entends première personne ; lui, dit : c'est la deuxième personne.*

E- *C'est la deuxième personne du singulier.*

M- *C'est la deuxième personne du singulier, mais c'est la première forme conjuguée de l'impératif.*

E- *Oui, mais à la deuxième personne du singulier quand c'est conjugué par tu, le verbe est comme à la première personne, ça ne prend pas d's.*

M- *Est-ce que vous avez compris ce qu'il a dit. Qui veut répéter ? ... Alain, tu peux ?*

E- *La deuxième personne du singulier ne prend pas d's.*

M- *Ca ne prend pas d's pour quels verbes ? Dans quelle situation ? Donne-moi un peu plus d'information là-dessus. Cédric.*

E- *Pour la deuxième personne du singulier, pour le premier groupe, ça ne prend pas d's. Pour le troisième groupe, ça en prend un.*

M- *Qu'est-ce qu'on a entendu d'intéressant et de très important dans ce qu'il a dit ?*

E- *Eh bien, le premier groupe, ça ne prend pas d's.*

M- *Voilà, le premier mot important, c'était ?... Mais tu l'as dit.*

E- *Premier groupe.*

M- *Voilà. Qu'est-ce qu'il a dit pour le premier groupe ?*

E- *Pas d's.*

M- *Pas d's.*

E- *Ca se termine par un "e".*

M- *(écrit au tableau) terminé par "e".*

Et puis, s'il y a un premier groupe, il y a un ...

E- *Deuxième.*

M- *Puis un ...*

E- *Troisième.*

M- *Et alors ? (pendant ce temps, il écrit au tableau, sous forme de colonnes : 1er, 2ème, 3ème)*

E- *Que le troisième prend un s.*

M- Et le deuxième prend un s aussi. Donc on est arrivé à faire un catalogue de tout ce qu'on savait sur l'impératif. On est d'accord ?... Oui. Bien, vous allez essayer dans votre tête d'inventer une phrase à l'impératif, de façon à ce que votre camarade exécute ce que vous lui dites. Quelque chose de possible, bien sûr. Alors, on commence par le prénom de son camarade. Qui veut se lancer?.

.. Vas-y.

E- *Sophie, travaille !*

M- *Oui. Quentin, va au coin !* (il exécute)... *Ensuite, Clément ?*

E- *Arnaud, va au coin aussi !*

EE- (rires)

M- *Marine ?*

E- *Lorraine, lève-toi !*

M- *Grégory ?*

E- *Benjamin, va à la porte !*

M- *Encore deux ou trois. Sophie ?*

E- *Benjamin, retourne à ta place.*

M- *Allez, Guillaume !*

E- *Monsieur Moreau, asseyez-vous !*

M- *Bien, je vais aller m'asseoir.* (Il va s'asseoir à la place d'un élève qui est au coin).

EE- (rires)

M- *Un dernier ... Rémi ?*

E- *Alexandre, va au fond de la classe.*

M- *Bien, est-ce que les actions ont été correctement exécutées ? Est-ce que l'impératif a été correctement employé ?*

EE- *Oui.*

M- *Eh bien, on va remercier tous les participants. Maintenant vous devez savoir exactement l'allure que prend une phrase à l'impératif. Bien. Je vais vous demander toute votre attention, parce que je vais vous proposer un exercice au tableau.*

Vous allez, dans un premier temps, l'observer silencieusement. Je vous demanderai d'abord, ce que vous en pensez, puis, je vous demanderai d'imaginer une consigne pour cet exercice. Vous allez voir, c'est très facile à trouver.

Tableau :

.....toi un morceau de pain !

.....un morceau de pain.

.....tu un morceau de pain?

Te tu un morceau de pain ?

Tu un morceau de pain.

M- *Bien. Que remarque-t-on ? Alexandre.*

E- *Zu' il manque des mots.*

M- *Est-ce que quelqu'un aurait une idée du mot qu'on pourrait mettre à la place ? ... Guillaume ?*

E- *Un verbe.*

M- *Un verbe, très bien ! La nature du mot, c'est un verbe. Imaginons un exemple de verbe qu'on pourrait mettre.*

E- *Mange-toi un morceau de pain !*

M- *Mange-toi un morceau de pain ?*

EE- *Non, non.*

M- *Non ?*

E- *Mange-toi un morceau de pain. Ca ne va pas. Ca n'est pas très français.*

M- *Ca n'est pas très français. Est-ce que tu sens cette nuance-là ?*

E- *Pas vraiment.*

M- *Pas vraiment ? Grégory ?*

E- *Trouve-toi un morceau de pain !*

M- *Est-ce que "trouve" pourrait convenir dans tous les cas ? Qui est-ce qui pourrait lire les phrases avec trouve ? Quentin vas-y !*

E- *Te trouves-tu un morceau de pain... Ca ne va pas !*

M- *Ca ne va pas ?*

E- *Si, si ...*

M- *Est-ce que ça va ?*

E- *Oui.*

M- *Oui, ça va. Guillaume ?*

E- *Coupe.*

M- *Essaie de lire toutes les phrases.*

E- *Coupe-toi morceau de pain !*

Coupe un morceau de pain.

Coupes -tu un morceau de pain ?

Te coupes-tu un morceau de pain ?

Tu coupes un morceau de pain.

M- *Est-ce que ça va ?*

EE- *Oui, ça va.*

M. *Bien, voilà. Ça marche avec cet exemple-là. Je vais vous demander d'écrire les cinq verbes qui manquent correspondant aux cinq phrases du tableau sur votre cahier de brouillon.*

E- *Avec le même verbe ?*

M- *Si, on prend le même verbe "couper".*

(Inserts de la caméra, montrant plusieurs cahiers d'élèves).

Rémi, va au tableau... Tu prends la craie rouge, s'il te plaît.

E- (Il écrit "coupe" sur la première ligne).

M- *Bien, merci. Qui veut aller au tableau ? Camille ?*

E- (Elle écrit "coupe" sur la deuxième ligne).

M- *Marine.*

E- (Elle écrit "coupe" sur la troisième ligne).

M- *Sophie.*

E- (Elle écrit "coupe" sur la quatrième ligne).

M- *Et Clément.*

E- (Elle écrit "coupe" sur la cinquième ligne).

M- *Merci. Qu'est-ce que l'on remarque ? Camille.*

E- *C'est tout pareil.*

M- *C'est exactement la même chose, hein ?*

E- *La même orthographe pour tous les mots.*

M- *Est-ce que vous êtes d'accord ?*

EE- *Non, non.*

M- *On n'est pas d'accord ! Alors on va aller au tableau pour corriger. Mais moi, je ne vais pas vous guider. Je vais simplement vous dire si c'est bon ou si c'est faux. C'est après que je vous demanderai pourquoi. Il va falloir expliquer pourquoi on met ceci et pourquoi on met cela. Quentin...*

E- (va au tableau et rajoute un "s" à la dernière ligne : tu coupes.)

M- *Je suis d'accord avec toi, Quentin. Benjamin ?*

E- (rajoute un "s" à te coupes de la ligne 4).

M- *Je suis aussi d'accord avec toi. Ce que je vous demande en groupe, maintenant, c'est d'une part, de dire pourquoi est-ce qu'il y a un "s" à certains moments et pas "d's" à d'autres moments... et comment est-ce que je pourrais trouver un moyen infallible pour ne pas me tromper. Est-ce que vous avez compris ? Qui pourrait me répéter, me reformuler la consigne ? Anthony ?*

E- *Non.*

M- *Allez !*

E- *Euh ! Pourquoi on a mis le "s" ou pas.*

M- *Et puis ? Il y avait aussi une autre question.*

E- *Il va falloir trouver une méthode pour qu'on ne puisse pas se tromper.*

M- *Peut-être un "truc". Donc le pourquoi et le comment. Tout le monde est d'accord avec ça ?
Allons-y, s'il vous plaît.*

(Réflexions par groupes de 4)

M- *On va envoyer les groupes volontaires. Un rapporteur par groupe. Les groupes qui le souhaitent vont venir au tableau nous expliquer comment, dans leur groupe, il y a eu une réponse au pourquoi et une réponse au comment. Alors, qui est-ce qui veut se lancer ? Oh ? Les volontaires ? Rémi, encore ? Rémi, on y va.*

E- (En lisant son cahier) *Quand il y a "tu", devant ou derrière, le verbe prend un "s". Comment ? Pour ne pas se tromper, il faut mettre un "s" quand il y a "tu" et ne pas en mettre quand il n'y en n'a pas.*

M- *Bon. Oui. Rémi, est-ce que tu peux dire la même chose sans regarder ton cahier ? En regardant peut-être les exemples qui sont au tableau !*

E- *Quand il y a "tu", qu'il soit derrière ou devant, le verbe prendra toujours un "s".*

M- *Montre-nous.*

E- (Montre avec son doigt sur le tableau)

Là, ça prend un "s", ici aussi... Coupes-tu, on peut aussi dire : "tu coupes un morceau de pain."

M- *Merci, Rémi. En tout cas, c'est bien plus clair quand tu le dis. Merci, Rémi. Qui est-ce qui voudrait venir au tableau donner d'autres explications, formuler d'une autre façon ? Voilà, quand je suis passé dans les groupes, j'ai entendu des choses. Grégory ? Très bien.*

E- *Quand il y a un sujet exprimé, ça prend un "s".*

M- *Oui, montre-le nous.*

E- *Par exemple, tu c'est un sujet exprimé (il montre la cinquième ligne), on met un "s" à coupes. Quand on pose aussi une question, ça prend aussi un "s".*

M- *Oui, les autres, qu'est-ce que vous pensez de cette réflexion ?*

E- *Moi, je suis d'accord, mais il faut dire aussi que c'est parce que c'est pas*

"impératif". Un souhait, un ordre, un conseil, c'est jamais une question qu'on pose.

M- *Alors Grégory, qu'est-ce que tu en penses ?*

E- ... (air perplexe)...

M- *Essaie de redire ce que tu as dit parce que je ne suis pas sûr qu'il ait bien compris.*

E- *Ben. Quand on pose une question, ce n'est pas l'impératif présent, parce que ça désigne un ordre, un souhait ou un conseil, mais pas une question.*

M- *Vous avez des remarques les autres ? Lorraine ?*

E- *Il y a des phrases au présent de l'indicatif.*

M- *Quelles sont les phrases au présent de l'indicatif ?*

E- *Tu coupes un morceau de pain.*

Te coupes-tu un morceau de pain ?

Coupes-tu un morceau de pain ?

M- *Vous êtes d'accord, les autres ?*

E- (celui qui est au tableau) *Non, moi, je ne suis pas d'accord. "Tu coupes un morceau de pain", eh ben, normalement ils disent, dans la leçon, qu'il n'y a pas de sujet exprimé.*

M- *Dans la leçon ? C'est la leçon sur quoi ?*

E- *Sur l'impératif présent.*

M- *Alors, pour toi, qu'est-ce que c'est que cette phrase ?*

E- *Là (il montre la cinquième), je me dis que ce n'est pas l'impératif présent.*

M- *Ce n'est pas une phrase à l'impératif présent. Vous êtes d'accord ? Oui ? C'est ce que tu voulais dire Lorraine ?*

E- *Oui.*

M- *Voilà, donc parmi ces cinq phrases, il y en a combien à l'impératif ?*

EE- *Deux.*

M- *Nicolas ?*

E- *Trois.*

M- *Essaie de les lire.*

E- *Tu coupes un morceau de pain.*

Te coupes-tu un morceau de pain ?

Coupe-tu un morceau de pain ?

M- Vous êtes d'accord avec lui ?

EE- Non.

M- On a dit à l'impératif. Alors, qui veut les relire ? Arnaud ?

E- *Coupe-toi un morceau de pain !*

Coupe un morceau de pain !

M- Ce sont bien les deux phrases à l'impératif. On est d'accord ? Bien. Est-ce qu'il y a des groupes qui veulent encore apporter des informations ? Il y a des formes avec un "s". Pourquoi y a-t-il des formes sans "s". Qui peut répondre pourquoi ? On réfléchit avant d'agir, on réfléchit. (Des doigts se lèvent) ... Pourquoi y a-t-il un "s" pour certaines formes et pourquoi n'y a-t-il pas d's ? ... Pierre ?

E- *Parce que c'est l'impératif.*

M- Allez... allez... tu vas y arriver. Parce qu'il y a des phrases ...

E- *Parce qu'il y a des phrases à l'impératif.*

M- Et d'autres ... ?

E- *À l'indicatif.*

M- Et comment je peux reconnaître directement sans passer par le sens ; on l'a dit, l'impératif, c'est un ordre, comment je vais trouver directement, il faut un "s" à celle-là et pas à celle-là (il montre au tableau). Quel est le petit moyen ?

E- *Parce qu'il y a "tu".*

M- Parce qu'il y a "tu", il y a un sujet. Qui peut le redire ? ... Allez !

E- *"Tu" est dans la phrase, il y a un sujet, la phrase n'est pas à l'impératif, donc le verbe prend un "s".*

M- Bien, c'est d'accord ? Vous allez, en silence, prendre votre ardoise et une craie. Je vous dis la phrase et vous donne le mot qu'il faut écrire. Vous n'écrivez que le mot sur votre ardoise et quand je le dirai.

- *"Mange correctement et tais-toi !"* mange

- m.a.n.g.e. (les élèves montrent l'ardoise)

- *"Tu laves la voiture de ton père."* laves

- laves : l.a.v.e.s. (en épelant)

- *"Manges-tu souvent des haricots ?"* manges

- manges : m.a.n.g.e.s.

- *"Lave-toi les dents avant de dormir!"* lave

- Montrez : l.a.v.e.
- "Écoutes-tu ce qu'on vient de dire ?" écoutes
- écoutes : é.c.o.u.t.e.s.
- "Regarde-toi dans le miroir !?" regarde
- regarde : r.e.g.a.r.d.e.
- "Écoute attentivement la leçon!" écoute
- écoute : é.c.o.u.t.e.
- "Tu regardes sur ton voisin !?" regardes
- regardes : r.e.g.a.r.d.e.s.
- "Écoute-moi !?" écoute
- écoute : é.c.o.u.t.e.
- Et le dernier : "Laves-tu toujours tes dents avant d'aller te coucher ?" laves
- l.a.v.e.s.

Vous comptez, vous écrivez... Brouhaha...

M- *Montrez.* (Beaucoup de 10/10, un 9 et un 6). *Posez en silence.* (L'enseignant entoure au tableau tous les verbes terminés par e). *Quel était le temps de tous ces verbes-là ? Sophie.*

E- *L'impératif présent.*

M- *Quel était le temps de tous les autres ? Ludovic ?*

E- *L'indicatif présent.*

M- *Est-ce qu'on considère que ça va ?*

EE- *Oui.*

M- *Bien. Maintenant, je vais vous faire faire une petite évaluation écrite sur le cahier du jour et ce sera terminé. Oui? Allez !*

4.2.1. Plan de la leçon

La leçon de conjugaison comprend sept parties dont la dernière qui n'a pas été enregistrée sur la bande vidéo :

- une introduction rapide, d'à peine une minute, au cours de laquelle le maître énonce son objectif : "orthographier correctement un verbe à l'impératif présent";
- un état des lieux de la question pour faire le point sur les connaissances antérieures, les pré-acquis des élèves, (durée 5 mn) ;
- un exercice oral, sous forme de jeu, pour les familiariser avec les formes de l'impératif présent, (durée 3 mn) ;
- un exercice écrit d'entraînement de 5 minutes ;
- la correction qui comporte des discussions, des mises au point, des

confrontations, pour s'assurer de la compréhension des concepts, (durée 8 mn) ;

- la vérification des acquis sur l'ardoise, par le procédé La Martinière, ainsi qu'un résumé rapide, (durée 3 mn) ;

- une évaluation écrite, non filmée, sur le cahier du jour.

Les élèves ont souvent pris la parole et ils ont été nombreux à le faire, mais pas de façon durable. Leur temps de parole n'excède pas les 40 % de la durée totale de la séquence. C'est l'enseignant qui est le maître d'oeuvre du dispositif.

4.2.2. Le rôle du maître

Au cours de cette leçon relativement courte mais dense, l'enseignant aide les élèves à construire du sens en orientant la discussion, en percevant les niveaux de compréhension, en créant le dialogue, en analysant les procédures, en résumant et en évaluant. Sa médiation s'opère par sa disponibilité et par son écoute. Il co-construit le sens avec ses élèves, rappelant la démarche du maître et de l'apprenti.

4.2.2.1. La maître organise, oriente

C'est sans doute la première tâche qui lui est dévolue : structurer sa leçon, mettre les élèves sur les rails pour atteindre le but qu'il fixe d'emblée : *"Donc, mon objectif d'aujourd'hui, ça va être de vous faire arriver à orthographier correctement un verbe à l'impératif présent."* Il écrit les mots-clés, les concepts importants, au tableau. Les observations des uns et des autres sont ainsi à disposition, visuellement, pour favoriser les interactions et faciliter la construction du sens. Il sollicite l'attention de la classe avant de donner ses instructions : *"Je vais vous demander toute votre attention, parce que je vais vous proposer un exercice au tableau."* Il énonce des consignes claires et précises : *"Vous allez, dans un premier temps, l'observer silencieusement. Je vous demanderai d'abord ce que vous en pensez, puis, je vous demanderai d'imaginer une consigne pour cet exercice.(...) Je vais vous demander d'écrire les cinq verbes qui manquent, correspondant aux cinq phrases du tableau, sur votre cahier de brouillon. (...) Alors, on va aller au tableau pour corriger..."* Il demande souvent l'assentiment du groupe avant de passer à l'exercice suivant : *"Bien, c'est d'accord ? Vous allez, en silence, prendre votre ardoise et une craie.(...) Bien. Maintenant, je vais vous faire faire une petite évaluation écrite sur le cahier du jour et ce sera terminé. Oui ? Allez !"*

4.2.2.2. Il perçoit ce que les élèves comprennent

C'est une tâche bien difficile d'étiqueter le niveau de compréhension des différents élèves qui constituent le groupe d'apprentissage. Nous rejoignons ici B.M Barth,

lorsqu'elle écrit : "On ne perçoit que ce qu'on conçoit"¹⁶¹ ou encore R. Feuerstein, dans une expression savoureuse mais peu correcte¹⁶² : "Je suis aveugle aux odeurs des "parfumes françaises", parce que je ne connais pas leur nom." À quel niveau d'abstraction et de généralisation se situent les enfants ? Emploient-ils des mots concrets ? Désignent-ils simplement ce qu'ils voient ? Opèrent-ils des comparaisons, des analogies ? Peuvent-ils catégoriser ? Savent-ils classifier ?... Cela suppose que l'enseignant lui-même soit à l'aise avec ce niveau d'abstraction, d'étiquetage mental, qui consiste à reconnaître les stratégies sous-jacentes aux activités réalisées et aux mots employés. Il doit donc gérer à la fois le contenu et les habitudes stratégiques à la base de la compréhension et du transfert.

Dans un premier temps, le maître rassemble les connaissances concernant l'objet de sa leçon : "Je vais avoir besoin que vous me disiez un petit peu ce que vous savez sur l'impératif présent. (...) Qu'est-ce qu'on sait de l'impératif ? (...) Qui est-ce qui pourrait donner une autre indication ? (...) Qu'est-ce qu'on sait encore ? (...) Qu'est-ce qu'on peut dire de la formation de l'impératif ?" Il note par écrit les réponses : "pas de sujet exprimé"; "trois personnes : tu, nous, vous"; "l'action se déroule au présent" ; "au premier groupe, ça se termine par "e"".

Au cours du dialogue instauré, il relève les confusions, les ambiguïtés qui vont étayer ses hypothèses sur le degré de compréhension et anticiper d'éventuelles séquences complémentaires d'apprentissage : "Ah, il confond avec le ...? (...) Alors, voilà, il y aura là aussi un travail à faire sur la différence entre l'impératif et le participe passé. Je ne sais pas pourquoi vous confondez ces deux choses. Peut-être parce que les leçons ont été faites à peu près au même moment.(...) Qui est-ce qui pourrait lever l'ambiguïté ? (...) On n'est pas d'accord ? (...) Ca n'est pas très français, est-ce que tu sens cette nuance-là ?"

Il s'appuie sur les certitudes, les renforce en multipliant les exemples et les justifications : "Donne-moi un peu plus d'informations là-dessus.(...) Qu'est-ce qu'on a entendu d'intéressant et de très important dans ce qu'il a dit ? (...) Voilà, le premier mot important, c'était ? (...) Un verbe. Très bien ! La nature du mot, c'est un verbe. (...) Bien, voilà, ça marche avec cet exemple-là. (...) Ce sont bien les deux phrases à l'impératif. (...) Bien, c'est d'accord ?."

4.2.2.3. Il crée le dialogue cognitif

Nous sommes plus en présence d'un dialogue que d'un conflit, comme cela a pu être souligné par le passé dans les expressions "conflit cognitif" ou "conflit socio-cognitif", car il s'agit avant tout de construire le concept "d'impératif présent" en le différenciant de "l'indicatif présent". La discussion proposée n'a rien de conflictuel.

¹⁶¹ BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p. 159

¹⁶² FEUERSTEIN, Reuven, in Une séquence d'éducabilité cognitive, Vidéo enregistrée par le GRETA Loire Morvan, lors d'un stage LPAD, à Nevers, 3ème trimestre 1991

L'enseignant laisse le temps aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils savent de l'impératif. Il garde des traces écrites au tableau ; ce support visuel permet de mieux ancrer ce qui se dit et de confronter les différentes informations. C'est un premier degré de perception. Il renforce cette base perceptive par un jeu oral donnant la forme sonore et auditive du mode étudié.

L'argumentation va constituer le deuxième niveau de confrontation¹⁶³ : *"c'est une étape critique : c'est là que les conditions de l'échange et de dialogue devraient permettre ce changement conceptuel qui est le but de l'opération."* Le maître demande souvent aux intervenants d'expliquer, de justifier, de reformuler pour que tous comprennent. Les enfants sont dans une démarche active (intellectuelle et physique) sous-tendue par le questionnement incessant de l'enseignant. *"J'entends première personne ; lui dit : c'est la deuxième personne. (...) Est-ce que vous avez compris ce qu'il a dit ? (...) Ca ne prend pas d's pour quels verbes ? (...) Dans quelle situation ? (...) Est-ce que quelqu'un aurait une idée du mot qu'on pourrait mettre à la place ? (...) Pas vraiment, Grégory ? (...) On n'est pas d'accord ! (...) C'est exactement la même chose, hein ? Dans leur groupe, il y a eu une réponse au pourquoi et une réponse au comment. Qui veut se lancer ? (...) Qui voudrait venir au tableau donner d'autres explications, formuler d'une autre façon ? (...) Vous avez des remarques, les autres ?"* Ainsi, la compréhension devient le produit de la multitude d'impressions (visuelles et sonores) que chacun reçoit au cours de l'échange et de la norme commune garantie par le savoir de l'enseignant. *"C'est dans la relation à autrui et dans l'échange que cette signification se crée ; le médiateur est l'organisateur et le facilitateur de ce processus de communication grâce auquel il peut, pour chaque apprentissage, aider les apprenants à progresser dans l'élaboration de leurs réseaux conceptuels."*¹⁶⁴

Le questionnement du médiateur constitue le troisième étage de confrontation de ce dialogue cognitif. La recherche de mots justes, le jugement critique, la réflexion sont suscités fréquemment, conduisant les élèves à contrôler leur impulsivité, à mettre en éveil leurs "neurones", à se poser avant tout des questions et pas seulement à fournir des réponses. *"C'est la deuxième personne du singulier, mais c'est la première forme conjuguée. (...) Donnez-moi un peu plus d'informations là-dessus ! (...) Est-ce que "trouve" pourrait convenir dans tous les cas ? (...) Est-ce que ça va ? (...) Mais moi, je ne vais pas vous guider. (...) Il va falloir trouver le pourquoi et le comment. (...) Les autres, qu'est-ce que vous pensez de cette réflexion ? (...) Alors, Grégory, qu'est-ce que tu en penses ? (...) Vous avez des remarques, les autres ? (...) Vous êtes d'accord ? C'est ce que tu voulais dire, Lorraine ? (...) Pourquoi y a-t-il un "s" pour certaines formes et pourquoi n'y a-t-il pas d's ? (...) Est-ce qu'on considère que ça va ?"*

¹⁶³ BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p.159

¹⁶⁴ *ibid.*, p. 160

4.2.2.4. Il met en valeur les méthodes de travail

Tout en guidant les exemples et les applications dans le mode analogique et les explications, l'observation fine dans le mode analytique, le maître souhaite donner à ses élèves les moyens de mieux comprendre et mémoriser ce qu'est l'impératif présent. Tout en relevant les réponses, il prépare les colonnes correspondant aux trois groupes des verbes. Il anticipe ainsi la classification à opérer. Il demande souvent de justifier sa réponse et de se donner des procédures pour s'assurer de sa réponse : *"Ce que je vous demande, c'est de dire pourquoi il y a un "s"... et comment est-ce que je pourrais trouver un moyen infallible pour ne pas me tromper. (...) Peut-être un "truc". Donc le pourquoi et le comment. (...) Les groupes qui le désirent vont venir expliquer comment, dans leur groupe, il y a eu une réponse au pourquoi et une réponse au comment. (...) Oui, Rémi, est-ce que tu peux dire la même chose sans regarder ton cahier?(...) Il y a des formes avec un "s". Pourquoi y a-t-il des formes sans "s"? Qui peut répondre pourquoi ? On réfléchit avant d'agir, on réfléchit. (...) Et comment je peux reconnaître directement sans passer par le sens ? Quel est le petit moyen ?*

Il alterne les temps de discussion et les phases de résumé et d'évaluation. Ainsi, les élèves écrivent sur leur cahier ou leur ardoise après avoir participé au dialogue guidé. Cet aller-retour entre des moments plus dynamiques et des périodes plus statiques concourt à l'intégration des notions étudiées. On ressent un étayage progressif, comme un échafaudage qui se construit en s'assurant à chaque étage de la solidité des parties posées préalablement.

4.2.2.5. Il résume, synthétise

Dans cette construction élaborée conjointement par le groupe, les sous-groupes et l'instituteur, les résumés et les synthèses constituent des sortes de paliers. Ils servent de plates-formes pour regarder en arrière ce qui vient d'être réalisé et faire le point de l'avancée de la recherche, mais aussi pour se préparer à une nouvelle progression. Le rez-de-chaussée de cette construction est établi dès l'introduction : *"Je vais avoir besoin que vous me disiez un petit peu ce que vous savez sur l'impératif présent. Est-ce que vous pouvez faire appel à vos souvenirs et me dire tout ce que vous savez?"* Ce sera la base de lancement de la séquence.

Le premier étage est atteint lorsque les enfants ont énuméré l'ensemble de leurs connaissances sur la question. Le maître clôt le débat et annonce l'étape suivante : *"Donc, on est arrivé à faire un catalogue de tout ce qu'on savait sur l'impératif. On est d'accord ?...Oui. Bien, vous allez essayer dans votre tête d'inventer une phrase à l'impératif."* Après cette première phase analytique, les élèves vont se remémorer, au cours de cette deuxième partie, les différentes formes de l'impératif, sous forme jouée et

orale. Ce jeu analogique sera conclu de la façon suivante : " *Eh bien, on va remercier les participants. Maintenant, vous devez savoir exactement l'allure que prend une phrase à l'impératif.*"

Le troisième temps consistera en un exercice écrit à compléter, disposé au tableau. Un dialogue est instauré dès le départ pour s'assurer de la compréhension de la consigne et de la tâche à réaliser. La correction donnera lieu à des échanges variés, des dialogues constructifs qui constituent le corps de la leçon. L'accent est mis sur la réflexion personnelle, les partages en sous-groupes et l'explicitation des réponses, au tableau, devant l'ensemble de la classe. Une recherche de consensus s'opère progressivement. Quand celui-ci semble atteint, nouveau palier : "*Vous allez, en silence, prendre votre ardoise et une craie. Je vous dis la phrase et vous donne le mot qu'il faut écrire.*" Cette vérification rapide par le procédé La Martinière donnera à l'enseignant une vue précise de la compréhension des élèves, puisqu'il peut vérifier toutes les réponses montrées sur les ardoises et les scores de chacun à la fin. Ainsi, sur les 28 présents, un seul obtient 6/10 et un autre 9/10. Tous les autres n'ont pas d'erreurs répertoriées.

La proximité de l'apprentissage ne permet pas d'être sûr de la mise en mémoire à moyen et long termes des changements conceptuels opérés. Aussi, sera-ce l'étape suivante ; une évaluation écrite est prévue sur le cahier du jour et vraisemblablement un contrôle à un autre moment de la semaine, sans compter les multiples occasions d'écrire des verbes à l'impératif au cours des activités et de les rencontrer dans la formulation des consignes.

4.2.2.6. Il évalue

Comme nous venons de le souligner, l'évaluation est omniprésente tout au long de la séquence, plus particulièrement aux différents paliers que nous venons de décrire.

En début d'apprentissage, le maître procède à un état des lieux où chacun est à même de dire ce qu'il sait de l'impératif. Cette première évaluation porte à la fois sur les pré-acquis (connaissances antérieures, savoirs appris) et les pré-requis (connaissances stratégiques, stratégies de résolution de problèmes, méthodes). "*L'évaluation peut devenir un outil puissant pour guider à la fois l'enseignant et l'apprenant dans leur perception commune de ce qui est considéré comme important et profitable à apprendre, que ce soit au niveau des contenus ou des outils conceptuels nécessaires pour les maîtriser.*"¹⁶⁵ Les exemples donnés, les interprétations, les erreurs ou plutôt "*les savoirs provisoires différents*"¹⁶⁶ valident l'apprentissage interactif plus aisément que les évaluations individuelles. Les points de repères s'établissent de part et d'autre : pour

¹⁶⁵ BARTH, Britt-Mari, op. cit., p. 166

¹⁶⁶ ibid., p. 165

les élèves qui jugent de ce qu'ils ont appris, qui comparent leurs réponses à celles de leurs camarades, qui se réfèrent aux acquiescements ou aux suscitations de l'enseignant ; celui-ci, de son côté, jauge les écarts entre les réponses produites et celles qui sont attendues et propose de nouvelles questions et/ou des exercices adaptés pour arriver à établir une certitude.

Qu'elles soient orales, avec interactions nombreuses, ou écrites, pour permettre à chacun d'analyser, les activités concourent à structurer le savoir. Le jeu oral de la deuxième partie, l'exercice écrit préparé au tableau, les dix phrases rapides de vérification et l'évaluation sur le cahier du jour sont autant de situations variées destinées à valider le savoir et le processus de sa construction.

Tout en étant en évaluation continue ou continue, l'enseignant réussit ce tour de force d'évaluer l'état des connaissances de ses élèves, leur façon d'appréhender le travail sans que personne ne se sente "évalué", jugé. C'est sans doute dans la confiance mutuelle, l'absence de jugement, la recherche d'accord et d'assentiment que le maître valorise les enfants et donne de la valeur à la tâche entreprise. On comprend mieux alors cette fonction de passeur d'une rive où les savoirs sont encore incertains et en devenir vers cette autre rive où ils deviennent plus assurés, construits et disponibles. En assurant ce passage, le médiateur communique aux apprenants les outils dont il se sert ; nous pensons plus particulièrement ici à quelques stratégies de résolution de problème qui concernent la réponse :

- être précis dans sa façon de répondre (O-2)
- comparer sa réponse à celle attendue (O-3)
- prendre son temps au moment de répondre (O-5)
- s'assurer de sa réponse (O-8)
- vérifier après avoir produit sa réponse (O-10). Il contribue ainsi à la construction de l'efficacité intellectuelle, par mimétisme ou de façon induite, certes, mais nous regrettons qu'il n'y ait pas eu, au cours de cette leçon, de références explicites aux stratégies étudiées. Néanmoins, les conditions sont réunies pour que les élèves prennent une place véritablement active dans l'apprentissage.

4.2.3. La place des élèves

Compte tenu du rôle du maître que nous venons d'explicitier, nous comprenons que les élèves occupent une place prépondérante dans ce dispositif pédagogique. Fondée sur des valeurs humanistes de respect, d'écoute, de partage, de liberté, d'équité, etc., la démarche entreprise conduit les enfants à participer activement, à se concentrer, à s'exprimer librement et à avoir confiance en eux. Leur implication tout au long de la leçon, leur plaisir à prendre la parole, le climat d'écoute réciproque sont autant d'indicateurs de leur profonde motivation intrinsèque.

4.2.3.1. Les élèves participent activement

Si le temps d'intervention du maître est plus important que celui des élèves (60% - 40%), comme nous l'avons signalé, nous remarquons que les enfants prennent la parole presque autant de fois que l'enseignant (87 fois contre 89). Ils sont nombreux à le faire. Les plans utilisés par le caméraman, plutôt centrés sur l'instituteur, ne nous permettent pas de réaliser un décompte précis. Nous estimons que plus des deux tiers de la classe ont participé à la discussion, c'est-à-dire près d'une vingtaine. En outre, la mise en équipes de quatre a favorisé l'expression des plus timides. D'autres ont rendu compte de la réflexion de leur groupe en venant faire la synthèse devant la classe. Plusieurs sont allés écrire au tableau. Ainsi, par le questionnement oral du départ, le petit jeu collectif, l'exercice du tableau, l'évaluation rapide sur l'ardoise, les incessantes interactions tous les participants se sont sentis concernés par l'activité de conjugaison.

4.2.3.2. Ils sont concentrés

Nous avons été étonné par la qualité de l'enregistrement vidéo qui n'a subi aucun montage. Le dialogue est facilement audible, les silences sont remplis de la réflexion des jeunes, peu de bruits viennent distraire l'attention. La disposition des tables, regroupées par carré de quatre, pourrait induire le bavardage, les apartés et les distractions. Il n'en est rien. Les regards se portent vers celui qui prend la parole, vers le tableau ou vers le cahier. Le monde extérieur est vraiment en dehors du dialogue, le temps semble suspendu. La quête du savoir apparaît le seul but poursuivi par l'ensemble du groupe.

4.2.3.3. Ils s'expriment librement

Très souvent, les élèves prennent la parole aussitôt la question posée. Parfois, le maître ajoute un prénom à la fin de son interrogation. Quelques-uns reviennent à deux ou trois reprises, mais jamais consécutivement. L'enseignant choisit délibérément de faire intervenir le maximum de participants et évite le favoritisme. Peu de doigts se lèvent, les enfants ont l'habitude de s'écouter et de prendre la parole sans "couper" celle des autres. Les nombreuses questions ouvertes facilitent cet engagement. Le tutoiement et l'emploi des prénoms aident sûrement les enfants à s'exprimer plus aisément. Il se dégage un climat d'observation de règles de prise de parole, de respect de chacun, de plaisir partagé à résoudre un problème ensemble confirmant cette parole de Saint-Exupéry : *"La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre. Mais, de collaborer, elle s'assemble et devient un temple."*

4.2.3.4. Ils ont confiance en eux

Les enfants se proposent d'être les rapporteurs de leur groupe de travail. Ils n'hésitent pas à aller au tableau. Ils ne craignent pas de commettre des erreurs. Ils expriment leurs points de vue clairement : *"Oui, mais à la deuxième personne du singulier quand c'est conjugué par tu, le verbe est comme à la première personne, ça ne prend pas d's."* Ou encore : *"Par exemple, tu c'est un sujet exprimé (...) on met un s à coupes. Quand on pose aussi une question, ça prend aussi un "s"."* Ils ont confiance en eux parce qu'ils savent que personne ne va se moquer ni ricaner. Ils ont l'habitude d'être aidés ou "récupérés" en cas d'erreurs ou de maladresses. Ils ne sentent pas de jugements négatifs sur leurs réponses ou sur leurs façons d'intervenir. Cette sécurité affective ressentie développe leur capacité à fonctionner de façon intelligente, restaure l'image de soi et aide à une meilleure acceptation des autres. Ils transforment véritablement leur temps en expérience.

Nous devinons que cette motivation intrinsèque observée, cette implication à la tâche, cette énergie mobilisée sont les effets d'un certain nombre de conditions extérieures, de stimulations suscitées par l'enseignant. Il paraît nécessaire de remarquer les éléments communs aux deux leçons analysées, traces des transferts effectués par lui à la suite de sa formation, et produit de son expérience.

4.3. Quelle permanence entre les deux séquences ?

Deux caractéristiques apparaissent nettement en regardant, en écoutant et en relisant ces deux enregistrements : le type de questionnement employé naturellement par le maître et le dialogue qui s'établit à partir de celui-ci avec le groupe. Deux autres aspects sont plus en filigrane, entre les lignes, sous-jacents : l'un, très présent tout en étant caché, concerne les attitudes éducatives liées à ce type de pédagogie ; l'autre, quasiment absent, plus particulièrement dans la seconde séquence, le transfert explicite.

4.3.1. Le questionnement incitatif

La permanence du style de questionnement employé dans les deux séquences pédagogiques est ce qui apparaît le plus saillant. La communication est facilitée car l'enseignant en maîtrise ses techniques, celles que définit T. Gordon¹⁶⁷ : l'écoute silencieuse, les messages d'accueil, les invitations chaleureuses et la reformulation. *"Dans l'écoute active, le récepteur essaie de comprendre ce que ressent l'émetteur, de saisir*

¹⁶⁷ GORDON, Thomas, Parents efficaces, Éditions Marabout, 1992. Première édition 1970

ce que son message veut dire. Ensuite, il transforme sa compréhension dans ses propres mots et retourne le message à l'émetteur pour vérification.¹⁶⁸ Par ailleurs, le maître évite la plupart des obstacles à la communication¹⁶⁹ qui risqueraient d'empêcher tout échange spontané : avertir, menacer ; faire la morale ; suggérer des solutions ; persuader par la logique ; juger, critiquer ; humilier, ridiculiser ; diagnostiquer ; complimenter, approuver ; rassurer ; enquêter ; dévier, esquiver. Les conditions sont donc requises pour des interventions spontanées et une bonne fluidité de la discussion. Il n'existe guère de questions fermées dont la réponse serait unique. Au contraire, les mots-clés interrogatifs le plus souvent utilisés sont : " *que, quels, qu'est-ce que, est-ce que, comment, pourquoi ?...*" qui ouvrent la multiplicité des réponses. Par ailleurs, la question " *qui est-ce qui ?*" évite les interventions à la cantonade : tous sont concernés, quelques-uns lèvent la main, un seul prend la parole. L'ensemble de ces habitudes prises par l'enseignant contribue effectivement à l'élaboration d'un dialogue positif et intelligent.

4.3.2. Les attitudes éducatives facilitatrices

Le processus éducatif se situe dans un rapport aux autres personnes en même temps qu'il se montre dans l'appréhension du sens d'un objet ou d'une expérience d'apprentissage. La qualité de la relation éducative détermine la richesse de l'expérience d'apprentissage. " *Cette qualité est d'abord définie par la qualité de la présence de l'éducateur à lui-même, à son expérience de l'objet d'apprentissage et à l'expérience de l'apprenant.*"¹⁷⁰ La relation éducative implique une rencontre de sujets porteurs de sens, de valeurs, etc. L'échange qui s'instaure doit permettre l'expression des attentes de chacun et la reconnaissance de l'altérité face aux acquis des expériences. Cette présence au sens, cette présence à l'autre constituent une première attitude majeure chez l'enseignant.

Une deuxième disposition d'esprit concerne l'altérité dans la relation éducative. Elle est manifeste à travers l'expression des points de vue différents, l'explicitation des raisons et des motifs personnels. La confrontation des positions clarifie le problème et facilite l'émergence d'une solution. Cela suppose réceptivité et ouverture à l'expérience de l'autre, l'acceptation ou le refus d'être rejoint et questionné par l'autre. Comme le précise O. Reboul¹⁷¹ : " *Toute éducation devrait préparer à la rencontre*". La relation pédagogique, ici, peut être le lieu de l'accueil et du contrôle de la signification de l'expérience et du mode d'être de l'autre. Elle implique que l'apprentissage de chacun est susceptible d'apporter un éclairage nouveau et

¹⁶⁸ GORDON, Thomas, op. cit., p. 73

¹⁶⁹ *ibid.*, pp. 61-64

¹⁷⁰ CÔTÉ, Richard L., Apprendre, formation expérientielle stratégique, Presses de l'Université du Québec, Sainte Foy (Québec), 1998, p.87

¹⁷¹ REBOUL, Olivier, Les valeurs de l'Éducation, Paris, P.U.F., 1992, p. 86

d'être un enrichissement pour l'autre.

La troisième attitude fondamentale se révèle dans la communication ouverte et authentique. *“Être en relation, c'est accepter d'avoir accès, dans l'ouverture à la signification de son expérience immédiate et spontanée, à ce que nous ne pouvons contrôler ou cacher. C'est donc prendre le risque d'être soi-même, avec ce qui se révèle spontanément dans le vécu d'une expérience et par conséquent avec ce qui nous échappe ou nous est caché.”*¹⁷² Le rapport maître-apprenant s'appuie sur une égalité fondamentale entre les personnes devant leur connaissance immédiate individuelle. Il n'y a plus une personne qui sait et une autre qui reçoit. Les deux sont à la recherche du sens implicite de leur expérience actuelle des objectifs et des contenus d'apprentissage. Il y a donc recherche d'une communication de la signification mutuelle de l'objet d'apprentissage qui se trouve continuellement en transformation puisque confronté aux différents points de vue. Les qualités du rapport interpersonnel entre l'éducateur et les élèves et entre les enfants nous apparaissent ici susceptibles de favoriser la créativité et d'amener une transformation de soi.

4.3.3. Le dialogue cognitif constructif

Le langage est utilisé à la fois pour communiquer et partager des savoirs. Nous pensons qu'il est la base du fonctionnement cognitif. À l'instar de Vygotsky pour qui toute fonction cognitive apparaît sous deux formes, d'abord comme une interaction sociale, ensuite, avec le temps, intériorisée pour s'en servir comme outil de pensée, les activités conduites dans cette classe servent d'étayage au développement cognitif. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner ce processus social d'échanges verbaux en attirant l'attention sur la façon de se servir des outils de pensée que sont les stratégies cognitives. Cette emphase est moins marquée dans la deuxième séquence. La classification est utilisée de façon implicite (les trois colonnes sur le tableau, la nature du mot, l'impératif et l'indicatif). Il est rarement fait référence explicitement aux habitudes stratégiques étudiées, et pourtant l'anticipation, la comparaison, la sélection de l'essentiel, l'émission d'hypothèses, leur vérification, la justification sont très présentes, mais incluses dans les contenus. Alors que, au cours de la première leçon, les élèves avaient pu élaborer un principe et trouver quelques pistes d'application, pendant la séquence de conjugaison, ils sont restés très près de l'objectif à atteindre et des contenus proposés. L'enseignant lui-même n'a pas pris de position “méta” : en nommant certains gestes mentaux, en faisant allusion aux stratégies étudiées ou en montrant l'intérêt ou l'importance de bien différencier les graphies de l'impératif dans la vie courante. Ceci pose à nouveau la problématique du transfert dans les apprentissages.

¹⁷² CÔTÉ, Richard L., op. cit. p. 88

4.3.4. Le transfert oublié

Le transfert correspond à la capacité de mettre en oeuvre des savoirs (connaissances déclaratives), des savoir-faire (connaissances procédurales), des savoir-être (connaissances conditionnelles et attitudes), appris dans une situation donnée, dans un autre contexte plus ou moins éloigné.

Nous pouvons nous attendre, au cours de la seconde séquence, à ce que les élèves réutilisent des expressions relatives à la classification ou fassent des allusions à différentes leçons d'ordre méthodologique portant sur la comparaison, l'observation complète et précise, la vérification, etc. Il n'en est rien, et nous retrouvons dans cette circonstance les remarques fréquentes des enseignants en formation qui se plaignent que leurs élèves ne réutilisent pas le savoir appris en dehors du cadre de l'apprentissage premier. Comme le souligne B.-M. Barth, *"Les apprenants ont, au mieux, des connaissances passives qu'ils arrivent à mobiliser, quand on leur pose des questions de type scolaire, mais ils ne savent pas les appliquer quand une autre situation le demande."*¹⁷³

Cela présupposerait que le savoir soit indépendant de son utilisation, qu'on apprenne d'abord le "contenu" et qu'on s'en serve après. Cela exigerait de la part des élèves qu'ils sachent ce qu'il faut faire pour l'utiliser et dans quelles circonstances l'appliquer. Or, ces deux points semblent bien oubliés des préoccupations enseignantes, comme s'il existait toujours *"l'illusion que le transfert des connaissances se produit automatiquement, indépendamment des conditions dans lesquelles elles ont été apprises"*¹⁷⁴. Mais, si le savoir n'a pas été construit d'une façon active dès le départ, s'il n'a pas été compris, mais plutôt mémorisé tel un objet exposé, il n'y a pas beaucoup d'espoir qu'il puisse être généralisé. Ce serait la même pensée magique qui conduirait à croire à l'omnipotence de la didactique, de la pédagogie par objectifs ou de l'éducabilité cognitive pour ne citer qu'elles. Comme si les exercices, par eux-mêmes, pouvaient produire des effets miracles.

Dans le cas présent, les savoirs, qu'ils soient stratégiques ou sur les contenus académiques, ont été acquis de façon dynamique et interactive. Leur compréhension et leur mémorisation ont été favorisées. Mais l'enseignant n'a ni dirigé, ni orienté le transfert possible des notions acquises dans la leçon de médiation vers les autres applications. A-t-il conscience que le concept "regrouper par ensembles" serait facilement réutilisable dans la séquence de conjugaison ? Sait-il qu'il va retrouver dans la quasi-totalité des notions enseignées au cours de la journée les stratégies de résolution de problème qu'il étudie avec ses élèves ? Le transfert spontané est vraisemblablement illusoire et, dans la mesure où de nombreux praticiens adeptes de l'éducabilité cognitive en sont restés à des croyances et à des pratiques similaires,

¹⁷³ BARTH, Britt-Mari, op. cit., p.169

¹⁷⁴ ibid., p.169

nous comprenons mieux les doutes jetés sur les recherches en question. Mais, *“rien ne nous dit que le transfert ne puisse s’opérer lorsqu’il est provoqué, c’est-à-dire lorsqu’on prend des dispositions pour inciter le sujet à transférer une procédure connue à des situations nouvelles.”*¹⁷⁵ Et, c’est peut-être là le point de rencontre entre les tenants d’une didactique intangible et les fervents d’une pédagogie rénovée. Nous reprenons volontiers les propos de Rachel Cohen¹⁷⁶ : *“Les conditions de transfert des connaissances sont liées davantage à la situation pédagogique et aux conditions d’apprentissage qu’au contenu du savoir ; le transfert des comportements et des attitudes induits par des conditions pédagogiques données est plus porteur d’avenir que les contenus et la connaissance elle-même.”* C’est la raison pour laquelle nous croyons en l’avenir de cette démarche qui ne demande qu’à être optimisée et davantage opérationnalisée à travers ce que les contenus scolaires révèlent de connaissances procédurales et de connaissances conditionnelles. L’apprentissage médiatisé, par le positionnement de l’éducateur et le rôle actif redonné à l’élève, est une avancée certaine pour l’éducation. Étudions quelques éléments de ces étayages installés par le maître pour construire et consolider les notions conceptuelles.

4.4. Quelles médiations ?

Lorsqu’on parle de médiation en pédagogie, il faut entendre les interactions entre l’enseignant/médiateur et l’élève/apprenant dans ce microcosme que représente la situation d’apprentissage. En d’autres termes, *“pour qu’il y ait médiation pédagogique, il faut la construction d’une situation d’apprentissage maîtrisable par l’apprenant et des interactions entre les acteurs concernés par cette situation”*¹⁷⁷. Comme ces deux aspects ont été soulignés dans les analyses précédentes, nous allons spécifier les caractéristiques de la médiation de l’enseignant et de celle de ses élèves.

4.4.1. Celle de l’enseignant

Nous ne pouvons affirmer d’emblée que la médiation de l’éducateur est intentionnelle. Comme cela se passe dans la plupart des situations d’expérimentation, le volontariat correspond à une certaine aisance professionnelle et à une adhésion philosophique, théorique et pragmatique aux concepts essentiels de la démarche. C’est donc plutôt une attitude naturelle et habituelle qui prévaut

¹⁷⁵ REY, Bernard, L’éducabilité cognitive est-elle vraiment cognitive ? in Les Cahiers Pédagogiques, n° 381, février 2000, p. 13

¹⁷⁶ COHEN, Rachel, Qu’advient-il quand de tout-jeunes enfants utilisent des technologies nouvelles ? in Colloque international sur les transferts de connaissances, Université Lumière Lyon 2, 1994, p. 404

¹⁷⁷ GIRY, Marcel, Apprendre à raisonner, apprendre à penser, Hachette Éducation, Paris, 1994, p. 185

généralement, accompagnée d'un minimum d'humilité. Il nous intéresse de comprendre si les attitudes fondamentales (aussi appelées critères) de la médiation sont bien présentes dans ces deux interventions et en quoi elles déclenchent et guident l'apprentissage des élèves. Nous regarderons successivement les trois critères universels de la médiation éducative et les critères culturels de diversification tels que les décrit R. Feuerstein.

4.4.1.1. Comment susciter l'intention d'apprendre (médiation de l'intentionnalité)

L'intentionnalité correspond à la matérialité des intentions du maître. Comment, concrètement, choisit-il ses supports, organise-t-il sa séquence, dispose-t-il la classe, prévoit-il le matériel afin que le groupe atteigne les objectifs assignés ? Comment va-t-il faire en sorte que les apprenants retrouvent valeur et confiance dans leurs capacités pour s'attribuer les causes de leurs succès et de leurs échecs, pour retrouver l'intention d'apprendre de façon significative ? Comment l'implication dans cette démarche d'apprentissage va-t-elle les conduire vers la motivation intrinsèque ?

L'intention d'apprendre est déterminée spécifiquement par l'anticipation du succès (Gagné, 1977)¹⁷⁸ et les attitudes de l'apprenant à l'égard de la matière, de l'enseignant et de l'école (Aspy et Roebuck), 1977)¹⁷⁹. Ses préconceptions, ses émotions et ses sentiments liés à l'objet d'apprentissage (Weiner et al., 1979)¹⁸⁰ déterminent aussi son intention d'apprendre. Comme le souligne R.L. Côté, celle-ci se manifeste par l'implication active de l'élève dans son processus d'apprentissage. Les variables de l'objet d'apprentissage comme la nouveauté, le changement, la complexité, l'incongruité, l'incertitude, le conflit cognitif influencent les variables motivationnelles comme l'attention, la curiosité, l'intérêt et l'exploration. La participation, la persistance à la tâche, l'attention sélective sont alors des indices de la motivation des élèves. Ces effets sont nettement présents dans les deux séquences décrites précédemment. On peut donc avancer, sans être présomptueux, que l'enseignant a su provoquer la réciprocité de son groupe, l'amener à être ouvert aux apprentissages proposés. Trois niveaux ont été pratiqués pour faciliter l'adhésion des participants.

Le premier est sans doute lié à l'explicitation de l'objectif poursuivi. Dans la première séquence, le but annoncé par le maître découlait de l'exercice-amorce et de la discussion qui a suivi ; dans la seconde, l'objectif est énoncé au tout début. Les élèves ont ainsi la capacité de se faire une idée de ce qu'ils vont apprendre et de prévoir les possibilités de changement et de réalisations futures. Plus la perception

¹⁷⁸ CÔTÉ, Richard L., op. cit. p. 66

¹⁷⁹ *ibid.*

¹⁸⁰ *ibid.*

du désirable est précise et concrète, notamment sous forme de comportements ou de résultats observables, plus grande est la possibilité de sa réalisation. Ainsi, les prises de paroles, les exemples précis, les déplacements au tableau, les corrections, les argumentations, les évaluations concrétisent le projet.

Le deuxième niveau se situe dans les réponses apportées aux propositions de l'enseignant, renforçant la réciprocité du groupe. Les réponses sont spontanées parce qu'il n'y a pas de jugement de valeur. La mise en mouvement est rapide, sous forme d'évocations ou de jeu, conduisant à une participation active et à une implication personnelle démontrant l'intérêt pour l'activité. Le maître montre son ouverture en accueillant toutes les propositions. Cette attitude entraîne la disparition des résistances et des refus des enfants qui se sentent écoutés et reçus, manifestant ainsi de nouvelles énergies pour poursuivre l'apprentissage.

Enfin, un troisième degré semble être atteint par la disposition personnelle à apprendre fondée sur les raisons et les motifs de poursuivre l'objectif. C'est à la fois un impact émotif (plaisir d'apprendre, se sentir bien, envie de réussir...) et rationnel (besoin de comprendre, augmenter ses connaissances, entraîner sa mémorisation...) qui peut s'opposer aux distractions, à la recherche de plaisirs immédiats inopportuns. Les images montrent bien des enfants captivés, concentrés, responsables de leur apprentissage. Sans vouloir nier le conformisme, la réponse aux attentes du maître, le souhait de faire plaisir, la volonté d'apparaître sous un bon jour face à la caméra, nous avons le sentiment que ces élèves, du moins à partir des indices laissés dans les deux séquences, ont l'habitude d'être ouverts aux apprentissages proposés par la perception des situations, la réponse qu'ils apportent aux suscitations et la disposition à poursuivre les activités.

Dans cette perspective, l'intentionnalité/réciprocité a pour effet de mettre en mouvement la motivation à apprendre, en partie déterminée par la représentation et l'anticipation du changement possible, de progrès envisageables. L'apprentissage a plus de chances de se réaliser parce que chacun est incité à poursuivre un but et à en anticiper l'atteinte et l'accomplissement. La confiance en ses capacités de réussir, le sens de son efficacité personnelle et l'attribution des causes de son apprentissage s'amplifient. Plus on pratique ce type de démarche, moins on a besoin de stimuler les élèves par des moyens externes, en provoquant l'expectative, c'est-à-dire l'anticipation de la récompense ou de l'avantage obtenu quand le but sera atteint. Progressivement, la motivation devient intrinsèque ; elle donne l'énergie et le goût d'apprendre, de s'investir, d'aller plus loin. Elle constitue un soutien, une sorte de catalyseur de l'acte d'apprentissage lui-même. En retour, elle entretient la motivation de l'enseignant, qui se sent valorisé dans sa tâche, recherche de nouvelles pistes pour améliorer sa didactique et établit des relations enrichissantes avec les enfants et leurs familles.

4.4.1.2. Comment guider l'apprentissage (médiation de la signification)

Le médiateur est celui qui donne du sens et crée des liens entre les différents savoirs, entre ce qui est transmis et ce qui est construit. Les élèves ont souvent besoin qu'on "pique" leur curiosité et maintiennent leur anxiété à un niveau adapté, de façon à les stimuler à s'engager dans la démarche. Ils doivent connaître les "règles du jeu", le contexte significatif pour avoir une meilleure représentation de l'objet d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'il leur est demandé de faire appel à leurs acquis antérieurs ou à leur expérience, à leur mémoire, pour y retrouver les éléments pertinents.

L'enseignant présente les stimuli appropriés de façon à contrôler leur attention et susciter des réponses pertinentes. Il communique les informations nécessaires à l'acquisition des connaissances, il propose parfois des modèles de performance attendue ou les fait évoquer par quelques-uns ; il décrit la démarche d'apprentissage et les obstacles à éviter de façon à favoriser l'acquisition de nouvelles habiletés. Il procède le plus souvent par mise en situation en dirigeant l'attention des enfants vers les stimuli adéquats, soutient et confirme les réponses ou les renvoie à l'auditoire pour avoir son accord. Selon l'avancée de la recherche, il retire progressivement son soutien pour qu'ils soient de plus en plus autonomes. Ainsi, ils s'assurent progressivement de ce qu'on attend d'eux pour réaliser un niveau minimal d'apprentissage visé.

Les élèves ont besoin d'explorer et d'entrevoir une possibilité de succès pour maintenir leur engagement émotif et intellectuel dans l'activité. Les études effectuées¹⁸¹ sur ce principe démontrent que : *"l'activité intellectuelle s'accroît avec l'anticipation du succès, l'anticipation de l'échec l'inhibe ; le succès augmente le niveau d'aspiration et l'échec le diminue ; le niveau d'aspiration tend à suivre le niveau de performance ; il est plus susceptible d'augmenter avec le succès qu'avec l'échec ; une forte probabilité de succès augmente le niveau d'aspiration."* Au cours de ces deux leçons, nous découvrons comment l'instituteur cherche à faire anticiper le succès, comment il propose des performances (par ses évaluations successives) légèrement au-dessus du niveau atteint, pour assurer un maximum de chances de progrès. Cette anticipation du succès stimule le désir d'accomplissement, de réalisation de la tâche, augmente par le fait même le niveau d'aspiration des élèves et leur goût d'apprendre.

L'exploration de la signification implique une réflexion sur le vécu. Chacun met en relation sa représentation de l'objet avec d'autres idées communiquées par ses pairs. Les caractéristiques distinctives d'une notion, d'un concept, d'une habileté constituent ainsi une idée représentative et personnelle de ce qui est à apprendre. "La

¹⁸¹ CÔTÉ, Richard L., op. cit. p. 149

signification psychologique est l'idée subjective et distincte qu'un apprenant a de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli qui peut être évoquée par un symbole."¹⁸² En faisant référence au vécu des enfants, en établissant des relations pertinentes avec les idées connues, en explicitant les procédures personnelles, en communiquant de façon claire et précise, l'enseignant renforce la signification des faits, des phénomènes, des événements constituant les différents objets d'apprentissage.

En balisant ses interventions de repères clairs, il donne un sens et du sens à l'activité entreprise, et, pour reprendre une expression de J.L. Aubert : "il donne un sens et du sens à la vie."¹⁸³ Signification qui passe par les sens (toucher, vue, ouïe...), qui a besoin de direction, d'orientation, qui se nourrit du sens des mots, des expressions et des concepts. Ce deuxième critère de médiation est vraiment un outil magistral qui conduit la certification des "actes de compréhension"¹⁸⁴ des élèves. Ceux-ci apprennent à se poser des questions plutôt qu'à reproduire des réponses, à savoir ce qu'il faut chercher, à comprendre que les questions sont plus importantes que les réponses. "Les actes de compréhension permettent également aux apprenants de prendre conscience de la fonction de l'évaluation et de l'importance de pouvoir s'auto-évaluer et mesurer ses propres progrès."¹⁸⁵ Cela nous introduit à nouveau dans la problématique du transfert des connaissances.

4.4.1.3. Comment soutenir l'acquisition d'habitudes responsables (médiation de la transcendance)

Ce que vise l'enseignant à travers cette attitude pédagogique, c'est bien d'amener ses élèves à une mise en pratique des savoirs transmis, des habiletés apprises et des attitudes sous-jacentes. Il s'agit de créer de nouvelles habitudes, c'est-à-dire des manières d'être ou d'agir acquises par apprentissage. "L'habitude implique d'une part une disposition à effectuer avec facilité et une sûreté croissante des actes du même genre. Elle implique dans ce sens la maîtrise et la généralisation d'une habileté. D'autre part, la manière d'être qui caractérise l'habitude implique une structure émotionnelle qui dispose affectivement à agir dans un sens plutôt qu'un autre."¹⁸⁶

Pour atteindre son but, le maître joue le rôle de stimulateur et de soutien. Il propose de nouvelles tâches qui font appel à ce qui a déjà été appris. Il fournit des situations variées pour que les élèves aient davantage de contrôle et de choix à

¹⁸² CÔTÉ, Richard L., Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Chicoutimi, Éditions Gaëtan Morin, 1987, p.125

¹⁸³ AUBERT, Jean-Luc, Quels repères donner à nos enfants ?, Paris, Éditions Albin Michel, 1997, p.30

¹⁸⁴ BARTH, Britt-Mari, op. cit., p. 166 sq.

¹⁸⁵ ibid. p. 168

¹⁸⁶ LAFON, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F. (4ème édition), 1979, p.511-512

exercer sur leur processus d'apprentissage. Il les conduit à des interprétations personnelles des faits.

Il les soutient et les encourage dans leurs nouveaux comportements. Il prépare et structure des activités, des situations où l'on pourra développer ses habiletés, les appliquer et les utiliser dans divers domaines. Il aide chacun à trouver les situations où il pourrait mettre en pratique ce qu'il a appris et à évaluer les raisons pour lesquelles il n'a pas profité des occasions pertinentes. C'est l'objet de la troisième phase de la première leçon, intitulée "principe et généralisation".

Il encourage les élèves dans leurs prises de conscience des comportements positifs, appropriés qui procurent valorisation, satisfaction personnelle. La dernière partie de la séquence méthodologique enregistrée, "planification du transfert", incite normalement chaque enfant à envisager une "résolution" dans le domaine de son choix, un objectif personnel à atteindre, une habitude à prendre ou à renforcer. Dans le cas présent, l'enseignant en est resté à une habitude collective pour l'ensemble de la classe. Il aurait pu personnaliser davantage. La seconde leçon ne comporte pas non plus explicitement de généralisation ni de transfert ; on peut penser que, à la suite des différentes évaluations dans les autres activités d'écriture, des références et des retours seront proposés de façon à relier les situations entre elles.

Il nous semble que la volonté de poursuivre un apprentissage soutient la généralisation et le transfert pour acquérir une habitude responsable. Elle dépend du jugement de la pertinence d'exercer une compétence dans de nouvelles situations selon la priorité des valeurs mises en jeu et la possibilité d'une satisfaction. Dans ce sens, l'habitude responsable est une disposition de la volonté qui se différencie d'un automatisme acquis par conditionnement ou par accoutumance machinale. La responsabilité, en effet, implique la capacité de s'interroger et de faire des choix personnels, éclairés, raisonnés, concernant la priorité des finalités et les comportements adéquats, selon les circonstances et selon leurs conséquences. Elle se manifeste aussi par la capacité de s'engager dans une action, d'évaluer et d'assumer ses effets sur soi-même, les autres et l'environnement. On peut dire que l'habitude responsable s'ancre dans la confiance en soi assurant une continuité dans l'engagement de la personne à manifester l'apprentissage aussi souvent que nécessaire, selon la priorité des valeurs en jeu dans les situations vécues.

L'acquisition d'une habitude responsable nécessite un engagement efficace de l'apprenant à appliquer dans sa vie personnelle (à l'école, en famille, dans les autres lieux...) l'apprentissage réalisé. Ce processus peut être facilité par des questions qui visent à favoriser la généralisation et le transfert que l'enseignant pose le plus souvent au cours de la leçon méthodologique : *"Pensez-vous utiliser ce que nous avons appris pour résoudre d'autres problèmes ? Pouvez-vous donner des exemples de problèmes de vie courante ? Vous sentez-vous capables d'utiliser dans votre vie ce que nous avons*

appris ? Dans quelles situations vous voyez-vous appliquer cela ? Dans le cadre de la classe, le maître soulignera les transferts effectivement réalisés, les changements de comportements chaque fois que cela est nécessaire. C'est à lui de mettre en valeur les modifications, de relier les prises d'habitude avec les stratégies étudiées, de montrer concrètement les comportements, les habiletés qui sont l'expression de l'habitude stratégique, objet d'un apprentissage méthodologique.

4.4.1.4. Comment rayonner ? (les autres critères)

Si l'enseignant médiateur a su conduire son groupe à la motivation intrinsèque, donner du sens aux deux activités et commencer d'ancrer des habitudes responsables, ses autres attitudes éducatives vont renforcer les trois grands domaines des connaissances, et, par ordre d'importance : savoir-faire, savoirs et savoir-être. Nous voulons souligner la plus grande fréquence d'indicateurs relevés dans ses discours susceptibles d'éclairer nos propos. Ce sont vraisemblablement ces nuances qui facilitent la convivialité au sein de la classe et constituent le rayonnement du maître auprès de ses élèves.

Nous dressons, dans un premier temps, les éléments des discours qui, extraits des deux leçons, révèlent la prépondérance des savoir-faire : par la médiation de la régulation / autorégulation, dans celle des buts et à travers le sentiment d'appartenance. Les élèves sont très souvent sollicités pour écouter, se contrôler, réfléchir. Le guidage est précis, jamais répété, parfois reformulé par un enfant :

- *"Allez, réfléchissez, peut-être que vous allez vous concentrer avant !"*
- *"Nous allons les laisser faire."*
- *"On va réfléchir pendant ce temps."*
- *"Écoutez bien ce que je vais vous dire."*
- *"Je vous laisserai un peu de temps."*
- *"On fera l'exercice trois fois."*
- *"Est-ce que vous êtes prêts ?"*
- *"Prenez votre feuille dans le sens de la hauteur."*
- *"On va prendre une autre feuille."*
- *"Je vais vous laisser un moment de réflexion."*
- *"Écoutez bien la consigne."*
- *"On va essayer d'expliquer tout cela."*
- *"Je vous demande d'observer pendant une minute."*
- *"Maintenant, vous fermez les yeux."*
- *"On réfléchit avant d'agir, on réfléchit."*

- *“Qui pourrait reformuler la consigne ?”*

L’instituteur renforce son intentionnalité en précisant ses buts et ses objectifs. En ce sens, il est un exemple de planification, d’organisation. Les élèves savent où ils vont. Il les engage à prendre des résolutions de la même façon :

- *“Eh bien, ce qui va nous intéresser, aujourd’hui, le but de la leçon, ça va être justement de catégoriser.”*

- *“Quel objectif allons-nous nous fixer ?”*

- *“Vous en choisissez un.”*

- *“Donc, notre engagement, on en reparlera, hein !”*

- *“Donc, mon objectif d’aujourd’hui, ça va être ...”*

- *“Il va falloir trouver une méthode pour qu’on ne puisse pas se tromper.”*

- *“Je vais vous faire faire une petite évaluation écrite sur le cahier.”*

Un peu moins fréquent, mais présent quand même, le sentiment d’appartenance est souligné par les expressions suivantes :

- *“On va attendre ceux qui n’ont pas terminé.”*

- *“Comment ? Essaie de nous expliquer en sport !”*

- *“C’est plutôt Pierre Asim, Marion, peut-être Marie, ceux qui ont fait des groupes qui vont nous le dire.”*

- *“Oui, je peux prendre à part ceux qui ont des problèmes pour leur expliquer davantage.”*

- *“On va remercier tous les participants.”*

En deuxième lieu, apparaissent les comportements qui soulignent la place des savoirs, en stimulant de différentes manières les participants à s’investir dans la résolution des problèmes. La médiation du sentiment de compétence, celles de la nouveauté et du défi et la recherche des alternatives positives vont soutenir l’attention et l’intérêt.

- *“Elle a prononcé un mot très important.”*

- *“Il s’agit bien de mémoriser.”*

- *“Si vous avez fait des fautes, cela n’a pas d’importance.”*

- *“Oui, montre-le nous.”*

- *“C’est ce que tu voulais dire, Lorraine ?”*

- *“Voilà, comment est-ce que vous avez fait ?”*

- *“Comme a dit tout à l’heure Freddy, faire un petit tableau dans sa tête.”*

- *“C’est bien ça !”*

- *“Alain, tu peux ?”*

- *“Qu’est-ce qu’on a entendu d’intéressant et de très important dans ce qu’il dit ?”*

- *“Voilà, le premier mot important, c’était ?”*

La nouveauté et le défi sont mis en relief par quelques interventions destinées à

titiller l'auditoire :

"Moi, maintenant, la question que je vais vous poser, est-ce que vous pouvez la deviner?"

- *"Vous allez essayer d'inventer une phrase à l'impératif."*

- *"Je vous demanderai d'imaginer une consigne pour cet exercice."*

- *"Qui veut se lancer ?"*

- *"Je vous demande de dire pourquoi est-ce qu'il y a un "s"... et comment trouver un moyen infaillible ?"*

Enfin, ne se contentant jamais d'une réponse unique, le maître sollicite souvent les enfants à communiquer d'autres solutions alternatives.

- *"Et puis, d'autres idées, non ?"*

- *"Quelles autres possibilités à partir de cette organisation ?"*

- *"Est-ce que quelqu'un d'autre a fait autrement ?"*

- *"Qui a fait autrement ?"*

- *"Qui a procédé autrement ?"*

- *"Qui est-ce qui pourrait donner une autre indication ?"*

- *"J'entends première personne ; lui, dit : c'est la deuxième personne ..."*

- *"Qui est-ce qui voudrait venir au tableau formuler d'une autre façon ?"*

En troisième et dernier lieu, nous relevons quelques discours valorisant le domaine des savoir-être. L'individualité se révèle à travers l'appellation des élèves par leur prénom, nous citerons quelques expressions typiques :

- *"Nathalie, tu vas nous les donner dans l'ordre."*

- *"Bon, allez, un dernier. Sophie, pour terminer."*

- *"Marion, sinon, je t'aurais interrogé, tu vois !"*

- *"Qui veut dire comment il a fait ? Camille ?"*

- *"Là, tu veux la parole encore, Arnaud ?"*

- *"Ah, tu as vu les dessins, toi ?"*

- *"Oui, allez, Marie !"*

- *"Que remarque-t-on, Alexandre ?"*

Le sentiment de partage est très souvent mis en valeur par la recherche d'un consensus dans le groupe, l'entraide et la participation de l'enseignant :

- *"Peut-être qu'on peut l'aider sur cet exemple-là."*

- *"Ce n'est pas le mot auquel je pensais."*

- *"Qui s'y serait pris autrement ?"*

- *"Je vais vous donner mon avis."*

- *"Moi, je n'aurais pas pensé à cela."*

- *"On est d'accord ?"*

- *"Vous êtes d'accord avec lui ?"*

- "Les autres, qu'est-ce que vous pensez de cette réflexion ?"

- "Tout le monde est d'accord avec ça ?"

Cependant, la médiation du changement apparaît très peu, du moins dans les discours des deux séquences. Un seul indice est à noter :

- "En tout cas, c'est bien plus clair quand tu le dis. Merci, Rémi."

Nous prenons ainsi conscience de l'importance de la verbalisation dans le processus d'apprentissage, non seulement en termes de contenus véhiculés, mais aussi en lien avec les attitudes sous-jacentes qui s'organisent selon quatre grands axes comme le précise Rosine Debray¹⁸⁷ " Favoriser la socialisation (...), restaurer le narcissisme (...), poser des repères et des limites, ce qui aide le sujet à prendre conscience de ce qu'il est et de ce qu'il peut faire ; réguler le comportement afin de consolider les acquisitions...". Nous ne pouvons citer ici tous les autres aspects de la médiation non verbale qui cimentent les interactions au sein de la classe : la présence empathique, les gestes d'encouragement, le sourire de connivence, les regards complices, etc. Ils participent à ce mouvement d'éducation comme le précisait Pestalozzi, "pour que chacun se fasse oeuvre de lui-même." Nous pensons aussi que les liens qui se forment entre les apprenants constituent des ponts qui rendent les savoirs et les savoir-faire plus accessibles et font redéfinir le développement comme une activité intersubjective, un processus conjoint, et non seulement comme une maturation individuelle.

4.4.2. La médiation des élèves

Les enfants sont sans cesse amenés à réaliser, en collaboration, des activités qu'ils ne sauraient pas accomplir tout seuls, à aller au-delà de leurs capacités actuelles : "La capacité d'apprentissage se construit justement sur ce décalage entre ce que l'enfant ne sait pas faire tout seul, et ce qu'il arrive à maîtriser dans l'action commune, et, d'autre part, entre ce qu'il arrive à maîtriser dans la coopération et la maîtrise autonome, par la suite, de cette pratique."¹⁸⁸ En nous inspirant des recherches de J. Dassin¹⁸⁹, nous soulignerons deux aspects majeurs des interactions médiatisées que réalisent ces élèves. Dans des apprentissages de ce type, chaque intervenant devient médiateur pour le groupe, dans la mesure où la prise de parole construit du sens, pose des questions, permet de réfléchir. Il nous semble qu'un certain nombre de rituels et la pratique de l'entraide sont deux des aspects à prendre en compte pour révéler cette médiation.

¹⁸⁷ DEBRAY, Rosine, Apprendre à penser, Paris, 1989, Éditions Eshel, p. 32

¹⁸⁸ NONNON, Élisabeth, Construction des connaissances et des jugements, et médiation du dialogue, dans la pédagogie quotidienne en SES. (Réflexions sur la médiation à la lumière de Vygotsky et Wallon), in Les Cahiers de Beaumont, Actes du colloque national des 6, 7 & 8 juin 1990, janvier 1991, n° 51-52, p. 15

¹⁸⁹ DASSIN, Jean, Interactions sociales et médiations pédagogiques, in Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Lyon 2, 1993, 324 pages, 2 tomes, TH 93-1

4.4.2.1. Médiation par les rituels

Ces élèves ont des habitudes bien installées et nous pensons que le déroulement bien "huilé" de l'animation, l'organisation de l'espace et la gestion du temps sont des facteurs de développement.

Tout d'abord, nous remarquons les alternances régulières de prise de paroles entre le maître et le groupe. À un discours plus long de l'enseignant succèdent des interventions brèves et nombreuses des enfants. Réciproquement, il se tait lorsqu'un élève s'exprime plus longuement. Les participants s'attendent à des parties ludiques, à des déplacements dans la classe ou au tableau, à des explications devant le groupe, à des évaluations rapides ou plus longues. Ces activités alternées : orales, écrites, temps de silence, action respectent le rythme d'apprentissage et les capacités d'attention. Comme personne ne vient interrompre l'autre, que l'écoute est active et le tempo soutenu, nous avons fort à parier que la démarche entreprise s'est peu à peu ritualisée.

Ensuite, nous remarquons une organisation particulière de l'espace topographique. La salle est spacieuse, autorisant l'adjonction de tableaux mobiles au fond pour l'affichage. Les tables individuelles s'assemblent de différentes façons selon le type d'activités. Ici, elles sont regroupées par quatre, facilitant les travaux de sous-groupes et les déplacements des personnes. Elles pourraient être isolées ou alignées. Cette souplesse de l'organisation spatiale est aussi un élément qui nous semble apprivoisé par le groupe qui se meut avec aisance dans ce milieu.

Enfin, la gestion du temps impulsée par le maître est acquise par les élèves. Nous avons été surpris par l'intensité des activités proposées. Les enfants sont habitués à travailler dans la précision, la concision, dans un tempo soutenu. Les silences sont des moments de réflexion, pas de perte de temps. La durée de chaque partie est relativement courte, n'excédant guère 3 à 5 minutes. La variation des supports et des modalités rend les élèves actifs, vifs. En combinant la vitesse (sans la précipitation), avec l'économie d'énergie et le plaisir d'apprendre, nous comprenons mieux ce qui différencie l'efficacité de l'efficacé. Nous sommes en présence d'indices nous laissant croire à l'amélioration de l'efficacité cognitive qui devrait rejaillir sur des performances accrues. Mais, comme le précise É. Nonnon¹⁹⁰ : "*Si les modalités de la médiation sont assez visibles, et leurs effets assez évidents, dans le premier type d'étayage (le travail en collaboration), un aspect aussi important, et plus problématique, de l'intervention de tutelle, est de permettre l'intériorisation de ces procédures apprises dans l'action commune pour une pratique autonome et le transfert dans d'autres situations.*" Cela signifierait la non-simultanéité et des corrélations complexes entre la maturation psychologique, le développement des structures opératoires d'une part, et

¹⁹⁰ NONNON, Élisabeth, op. cit. p. 15

l'apprentissage scolaire, l'accès aux connaissances culturelles, d'autre part.

4.4.2.2. L'entraide pédagogique

C'est vraisemblablement cet aspect de la médiation des apprenants qui apparaît le plus prégnant. Nous citerons les dialogues et justifications, la vérification par l'action et le monitorat comme signes de cette collaboration.

À plusieurs reprises, l'enseignant n'a guère eu à intervenir dans le débat engagé entre élèves :

E1- *"Manger équilibré.*

M - *Comment ?*

E2- *On ne fait pas à manger.*

M - *Oui, mais comment ? Lionel, tu penses à quoi ?*

E2- *À manger. À manger de tout."*

...

E1- *"C'est la deuxième personne du singulier.*

E2- *Oui, mais à la deuxième personne du singulier, quand c'est conjugué par tu, le verbe est comme à la première personne, ça ne prend pas d's.*

E3- *La deuxième personne du singulier ne prend pas d's.*

E4- *Pour la deuxième personne du singulier pour le premier groupe, ça ne prend pas d's. Pour le troisième groupe, ça en prend un !"*

...

E1- *"C'est tout pareil.*

E2- *La même orthographe pour tous les mots.*

EE- *Non, non !*

M - *On n'est pas d'accord ! Alors, on va au tableau pour corriger."*

...

E - *"Moi, je suis d'accord, mais il faut dire aussi que c'est parce que c'est pas "impératif" Un souhait, un ordre, un conseil, c'est jamais une question qu'on pose."*

etc. .

Un autre procédé consiste à faire vérifier la justesse des affirmations par l'action, ce qui permet la démonstration et la réflexion face aux pairs.

M - *"On va voir justement si deux élèves sont capables de s'organiser simplement en distribuant ces petits papiers (...) On va voir ce que ça peut donner.*

E1- *Pendant que l'un fait 1, 2, 3, 4, l'autre fait 5, 6, 7, 8.*

E2- *Moi, j'aurais fait deux parties...*

E3- *On peut donner 12 papiers par groupe."*

...

M - *"Oui, bien. Vous allez essayer dans votre tête d'inventer une phrase à l'impératif, de façon à ce que votre camarade exécute ce que vous lui dites (...) Qui veut se lancer ?*

E1- *Sophie, travaille !*

E2- *Arnaud, va au coin, aussi !*

E3- *Lorraine, lève-toi !" etc. .*

M - *"Alors, on va au tableau pour corriger."*

L'élève explique en montrant au tableau :

"Là, ça prend un "s", ici aussi..."

"Par exemple, "tu" c'est un sujet exprimé (il montre la cinquième ligne), on met un "s" à coupes."

Dans une moindre mesure, du moins au cours de ces deux séquences, le monitorat ou l'entraide en sous-groupes donne aux plus timides l'occasion de s'exprimer, de rejoindre l'autre dans la tâche et d'apprendre avec lui. Au cours de la leçon de conjugaison, les enfants se mettent par quatre.

"Un rapporteur par groupe. Les groupes qui le souhaitent vont venir au tableau nous expliquer comment, dans leur groupe, il y a une réponse au pourquoi et une réponse au comment."

Par ces pratiques, nous comprenons mieux comment peuvent se tisser les liens entre apprenants et enseignant, comment chacun peut s'allier à l'autre, comment une meilleure communication conduit à l'évitement de l'exclusion et de l'isolement. Complémentaire de celle de l'enseignant, nous saisissons l'enjeu de la parole des élèves pour médiatiser l'objet d'apprentissage. Tous contribuent à établir des ponts entre les connaissances et à apprivoiser leurs semblables.

Cela nous semble plus de l'ordre d'une démarche citoyenne et démocratique, respectueuse des différences et donnant sa chance au plus grand nombre que d'autres pratiques, élitaires sans le dire, basant leurs procédés sur les performances et les résultats, se confinant à renforcer l'individualisme ambiant. N'avons-nous pas à nous interroger sur cette École égalitaire, censée permettre la réussite de chacun et finissant par générer la future exclusion sociale ? Et si tout cela était en germe dans les représentations des enseignants, dans les attentes des parents, dans les conformismes des élèves ? Est-il possible de parler de "refondation" sociale sans revisiter la façon dont fonctionne le système scolaire, sans questionner l'intervention éducative ?