

JOSSE Béatrice

OPTION E

Née PATIN

FAIRE POUR DIRE

OU

DIRE POUR FAIRE

**La verbalisation pour apprendre à
apprendre**

SESSION 2008

2007/2008

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
1. LE LANGAGE COMME VECTEUR DE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT. 5	
1.1. Présentation des élèves et du projet de groupe.....	5
1.1.1. Les élèves	5
1.1.2. Le projet de groupe.....	6
1.2. Apports théoriques.....	8
1.3. Un dispositif pour développer la verbalisation.....	9
1.4. Mise en pratique	11
1.4.1. Description de la séance	12
1.4.2. Synthèse des observations	13
1.4.3. Analyse de la séance.....	15
2. LE QUESTIONNEMENT FAVORISANT LA VERBALISATION	16
2.1. Apports théoriques : l'entretien d'explicitation	17
2.1.1. Généralités théoriques	18
2.1.2. Modalités d'une verbalisation réussie	18
2.1.3. Questionnement favorisant la verbalisation	19
2.2. Mise en pratique	20
2.2.1. Description de la séance	21
2.2.2. Synthèse des observations	21
2.2.3. Analyse des séances.....	23
3. LES CONCEPTS DE L'EVALUATION FORMATRICE AU SERVICE DE LA MEDIATION.....	24
3.1. Apports théoriques : l'évaluation formatrice	24
3.2. Mise en pratique	25
3.2.1. Description de la séance	25
3.2.2. Synthèse des observations	27
3.2.3. Analyse de la séance.....	28
CONCLUSION.....	28

INTRODUCTION

Avant de suivre la formation CAPA-SH, j'étais enseignante, en classe de CP, depuis 10 ans. Ce fut une expérience professionnelle enrichissante et préparatoire au métier de maître E. Enrichissante, car la place charnière du CP dans la scolarité des élèves, l'enjeu social de l'apprentissage de la lecture, m'a amenée à gérer l'hétérogénéité des élèves, notamment ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage ou/et de comportement, en ayant un regard précis pour chacun, en différenciant ma pratique pédagogique. Préparatoire, car la rencontre et l'accompagnement d'une enseignante ASH, au cours de ma première année d'enseignement, a également motivé la décision de me spécialiser. En effet, elle m'a fait prendre conscience que tout enfant est capable d'apprendre malgré les difficultés qu'il peut rencontrer ou son handicap, par la mise en place d'une intervention complémentaire (remédiation, prévention ou ressources pédagogiques) aux différenciations (parcours individualisé, travail personnalisé et communautaire...) existantes au sein de l'école. Or, les résultats des évaluations de fin de trimestre, ne reflétaient que très rarement les progrès réalisés par les élèves pendant cette période. C'est ainsi que dans un souci d'équité et de valorisation, il m'est souvent arrivé d'écrire des appréciations en contradiction avec les notes du bulletin. Ce qui n'était pas toujours bien compris par les parents.

En poste de maître E depuis deux ans, j'ai pu observer que la majorité des élèves, relevant d'une aide spécialisée, possèdent des connaissances et des compétences, mais qu'il leur manque souvent les stratégies nécessaires pour les rendre efficaces au cours des apprentissages qui leur sont proposés. Ceci est pourtant un des éléments essentiels de la structuration de la pensée.

Une des spécificités du maître E, que l'on peut lire dans le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé, est de développer, chez les élèves avec qui il travaille, des compétences qui leur permettent de prendre conscience de leurs façons d'apprendre et devenir ainsi responsable de leurs apprentissages, c'est-à-dire de réels apprenants.¹

¹ « L'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique met en place pour ces élèves des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite. » **BO spécial n°4 du 26/02/04**

J'ai donc imaginé que je pouvais m'appuyer sur les principes de base de la métacognition, notamment la verbalisation de la tâche et sur les apports de la formation CAPA pour chercher une médiation qui amènerait les élèves rencontrant des difficultés dans un domaine d'apprentissage à en être conscients, à découvrir sa démarche pour ensuite mieux apprendre. C'est ainsi que j'en suis arrivée à la problématique suivante:

Comment la verbalisation de la tâche dans un regroupement d'adaptation favorise la prise de conscience par l'élève de ses propres stratégies d'apprentissages?

En m'appuyant sur les principes de l'entretien d'explicitation, l'élève sera amené à chercher les conditions de réussites et à les exercer, à expliciter ses stratégies, à communiquer ses forces et ses faiblesses et à porter lui-même un jugement sur la qualité de son travail. Ainsi, il pourra construire et structurer sa pensée. Il devient alors l'élément moteur de son apprentissage.

La conception de ce mémoire s'axera autour de trois hypothèses :

- Si la verbalisation de la tâche et de l'apprentissage se vit tout au long de l'apprentissage du projet d'aide spécialisé, cela aidera l'élève à devenir acteur en traduisant chacune de ses actions par des mots qui lui seront propres. Il pourra alors prendre conscience de ses capacités.
- Si, dans un premier temps, l'enseignant spécialisé, en étant le « médiateur » de l'apprentissage, verbalise la tâche accomplie et/ou à accomplir par l'élève, cela aidera ce dernier à se l'approprier. Il sera alors en mesure, dans un deuxième temps, de verbaliser ses propres actions, donc de construire et structurer sa pensée.
- Si l'élève verbalise la tâche d'apprentissage à accomplir, la planifie, il aura, dans un même temps, établi des critères de réussites dont il pourra d'autant plus facilement prendre conscience pour évaluer ses propres stratégies d'apprentissage.

La première partie présentera le groupe de remédiation, le dispositif mis en place, et une définition du concept de verbalisation. Chaque hypothèse de travail décrites ci-dessus seront appréhendées, dans les parties suivantes, par des séances d'apprentissage mises en place avec des élèves rencontrant des difficultés en regroupement d'adaptation. Une analyse et des apports théoriques enrichiront les illustrations présentées. Enfin, je conclurai en évaluant mon projet personnel et en y incluant des prolongements possibles.

1. LE LANGAGE COMME VECTEUR DE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

1.1. Présentation des élèves et du projet de groupe

1.1.1. Les élèves

Suite à une demande d'aide de l'enseignante, 2 élèves de GS (1^{ère} année de cycle II) ont retenu mon attention. Il s'agit d'un garçon (Maximilien) et d'une fille (Jessica). Une analyse croisée d'observations en classe, d'évaluations collectives et individuelles (test ECPN)² et d'entretiens avec ces élèves m'ont permis d'identifier les obstacles à l'apprentissage, pour chacun d'entre eux. Ceux-ci sont recensés ci-dessous :

<u>Jessica</u> <u>Née le 01/01/02</u>	<ul style="list-style-type: none">- Attention et concentration de courte durée: devant une difficulté ou un non-intérêt de la tâche, Jessica suce son pouce et s'évade dans son monde.- Mémoire de travail non efficace : n'a pas conscience de son utilité pour la réussite des apprentissages.- Repérage dans le temps : vit et agit dans l'instant présent ; hier, demain et aujourd'hui n'ont pas de réalité concrètes.- Construction du nombre : n'a pas conscience que l'utilisation du nombre est la traduction d'une quantité. La comptine numérique n'est pas stable. Le principe de correspondance terme à terme n'est pas acquis. La coordination du geste, de la parole et du mot-nombre lors du dénombrement n'est pas mise en place, même pour de petites quantités.- Graphisme : l'observation de tremblements constants des mains (préhensions, tracés, coloriages) ne lui permet pas de rendre un résultat précis et soigné. Un bilan psychologique explique ce comportement par une angoisse non contrôlée.- Ce même bilan a pointé le fait que Jessica est en décalage de 2 ans par rapport aux élèves de son âge ; ce qui expliquerait ses angoisses.- Compréhension de consignes : agit sans prendre le temps de la réflexion. La notion d'apprentissage équivaut à une action uniquement.
<u>Maximilien</u> <u>Né le 24/05/02</u>	<ul style="list-style-type: none">- Compréhension de consignes : le lexique spécifique aux consignes n'est pas toujours compris. De plus, Maximilien agit sans prendre le temps de la réflexion.- Difficulté de préhension des objets : la préhension d'objets (crayon, gommettes) ne s'effectue pas par l'index et le pouce.- Attention et concentration de courte durée : change de sujet au milieu d'une phrase ; est vite fatigué.- Mémoire de travail non efficace : n'a pas conscience de cette fonction pour les apprentissages.

²Françoise Belfais-Duquesne INSHEA ; ECPN : Epreuve Conceptuelle de Résolution des Problèmes Numériques

	<p>- Difficulté de prononciation : « chouintement » ; S'exprime de façon si rapide que la compréhension est difficile pour le récepteur. Ceci est travaillé par une orthophoniste.</p> <p>- Repérage dans le temps: la comptine des jours de la semaine n'est pas mémorisée.</p>
--	--

En accord avec l'enseignante, j'ai envisagé de bâtir un projet d'aide dans le domaine de la construction du nombre, tout en apprenant à entraîner la mémoire de travail, à structurer la pensée et à comprendre les consignes. Cette conclusion m'amène à réfléchir à la mise en place d'un dispositif qui prenne en compte de façon égale le didactique et le méthodologique.

1.1.2. Le projet de groupe

Ce projet se déroule sur une période d'environ 20 séances. Je rencontre les élèves deux fois par semaine. J'ai choisi d'utiliser plusieurs supports pour travailler les compétences mathématiques suscitant des difficultés chez Jessica et Maximilien. Celui qui sera explicité dans ce mémoire s'inspire des situations-problèmes présentées par la collection ERMEL CP : les mosaïques³. Ce choix est motivé par un projet de cycle (PS/MS/GS) consistant à réaliser une fresque en mosaïque pour habiller le fronton de l'école. Il interviendra à la suite de cette remédiation.

Découvrir le monde

Domaine travaillé : compétences relatives aux quantités et aux nombres.

Intentions pédagogiques :

1 En reproduisant une mosaïque puis en expliquant sa démarche aux autres, l'élève prendra conscience que l'utilisation du nombre est un outil efficace pour dénombrer une quantité, réaliser des collections équipotentes, comparer des quantités.

2 En utilisant ces compétences relatives aux quantités et aux nombres, cela aidera l'élève à mieux expliciter sa démarche lors de la création de sa propre mosaïque.

³ P.61. « Apprentissages Numériques CP », collection ERMEL, Ed Hatier, 1991.

Compétences attendues :

<u>Dans le domaine didactique</u>	<u>Dans le domaine méthodologique</u>
<ul style="list-style-type: none">- Réaliser que le nombre peut être un outil lors d'un apprentissage.- Dénombrer une quantité.- Coordonner le geste, la parole et le mot-nombre lors du dénombrement.- Connaître le nom des nombres.- Mémoriser une quantité.- Réaliser une collection équipotente.- Comparer des quantités.	<ul style="list-style-type: none">- Expliciter sa démarche.- Exposer les stratégies utilisées pour respecter la consigne, puis pour reproduire la mosaïque.- Déterminer les points de réussite et de faiblesse.- Expliciter une démarche de vérification

Difficultés envisagées :

<u>Dans le domaine didactique</u>	<u>Dans le domaine méthodologique</u>
<ul style="list-style-type: none">- Prendre conscience que l'utilisation du nombre est un outil efficace.- Mémoriser la quantité de gommettes nécessaires.- Dénombrer une quantité.- Vérifier ses hypothèses en utilisant la correspondance terme à terme, la comparaison de quantités.	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser un lexique spécifique à l'explication de la démarche utilisée.- Mémoriser le film de la séance pour la rapporter en la reformulant.- Repérer les éléments essentiels à la réussite de l'apprentissage.

Déroulement des séances :

Les élèves auront à reproduire une mosaïque proposée par l'enseignant et différente pour chaque élève du groupe. Ils auront à leur disposition des jetons de couleurs différentes puis des gommettes de forme, de taille et de couleurs différentes. Le matériel utilisé restera le même mais les consignes évolueront dans le temps. Il est présenté en annexe (annexe 1).

Pour reproduire la mosaïque, les élèves doivent se rendre chez le marchand afin de commander la quantité nécessaire de jetons puis de gommettes. Maximilien et Jessica prennent le rôle de marchand à tour de rôle. Lorsque les élèves décident qu'ils ont terminé leur commande, ils reproduisent la mosaïque. Dans un premier temps, la consigne est de placer les jetons sur le modèle proposé. Celle-ci évolue au cours des séances. Les élèves doivent, ensuite, reproduire la mosaïque à côté du modèle.

A l'issue de chaque séance, ils auront à expliciter leurs démarches, en particulier comment ils ont réussi à commander la quantité nécessaire et suffisante et ce qui leur a permis de réussir ou non.

Evaluation :

Créer sa propre mosaïque en utilisant les stratégies et les compétences développées lors de la reproduction de la mosaïque.

1.2. Apports théoriques

Si d'un point de vue didactique, le projet était finalisé, des notions théoriques me manquaient quant à la mise en place d'un dispositif, répondant aux objectifs méthodologiques cités dans le chapitre précédent. En effet, comment un élève de GS, rencontrant des difficultés de mémoire, de repérage dans le temps, de langage (syntaxe et/ou lexique) peut-il expliciter une démarche d'apprentissage, déterminer ses points de réussite et de faiblesse, évoquer le déroulement d'une séance ? De quels outils disposent le maître E pour lui permettre d'accompagner l'élève sans lui imposer sa propre stratégie, au cours de la séance de remédiation ?

J'ai, alors, cherché à observer la réussite des bons élèves afin de mieux comprendre la « non-réussite » des élèves que je rencontrais en regroupement d'adaptation. De part mon expérience passée, j'ai souvent constaté que les « bons élèves » avaient acquis une « autonomie intellectuelle »⁴. En effet, ils répondaient, naturellement, aux sollicitations des enseignants, alors que, dans le même temps, d'autres élèves, notamment ceux rencontrant des difficultés, utilisaient toutes sortes de stratagèmes dans l'espoir que l'enseignant ne leur fasse pas « subir le supplice » de devoir parler. La comparaison de ces deux situations montre un point commun: la maîtrise ou non du langage, que certains élèves n'ont pu expérimenter de part divers facteurs, qu'ils soient culturels, sociaux ou encore médicaux. Ce sont les « enfants du malentendu »⁵ qui depuis le début de leur scolarité n'ont « aucune idée de ce qui justifie l'effort et le soin de la mise en mots.»

⁴ M. CROIZIER-PRE « Le questionnement d'explicitation : un outil pour accompagner l'enfant dans l'accès aux savoirs » extrait du livre de la FNAME « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire » Editions RETZ, 2004. Elle précise : «On pourrait dire avec impertinence qu'un élève ... réussit parce qu'il a construit ailleurs ce que l'école travaille rarement en tant que tel : l'autonomie intellectuelle, c'est-à-dire la capacité à réguler ses actions de manière autonome. En un mot, ..., c'est la capacité à comprendre ce qui est enseigné. »p.122

⁵ « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales », rapport sous la direction scientifique de L.Bentolila, décembre 2007.

Les travaux de L. Vygotski, puis de J. Bruner, ont montré que le développement de l'enfant s'opère à l'intérieur d'un groupe humain grâce à des échanges entre l'enfant et son environnement qu'ils soient d'ordre social, affectif et intellectuel. Ces échanges sont d'autant plus porteurs de sens, s'ils sont construits dans une médiation, dont le langage serait un « outil de développement intellectuel »⁶. C'est donc, en faisant correspondre ses propres mots à ses nouvelles expériences, puis en les intégrant à des expériences plus anciennes ainsi qu'en les ajustant au langage utilisé par un médiateur plus expert, que l'enfant augmentera ses potentialités et accèdera à une pensée de plus en plus structurée. Ce qu'a défini Vygotsky comme la « zone de proche développement »⁷(ZPD) de l'enfant.

Par la suite, Bruner a montré que, dès son plus jeune âge, avant même qu'il ne sache parler, l'enfant est placé face à des situations, dont il n'a pas une compréhension autonome, tout en y étant associé par les verbalisations du médiateur.⁸ C'est grâce aux inter-actions entre la mère et son enfant, qui dès la « phase d'attention conjointe »⁹, provoquant chez la mère un certain nombre de vocalisations et de verbalisations, que ce dernier accèdera au langage. L'analogie peut-être faite dans le domaine de l'enseignement, dans la relation pédagogique Enseignant/Elève.

En conclusion, l'utilisation du langage par l'enfant est la principale source de son développement. C'est par les interactions avec l'environnement social (parents, milieu familial, milieu scolaire...) et sous des formes variées (verbalisations de l'adulte, dialogues entre l'enfant et sa mère, entre l'enseignant et l'élève...) que l'enfant sera en mesure de structurer sa pensée, favorisée par une médiation.

1.3. Un dispositif pour développer la verbalisation

A partir de cette base théorique, j'ai décidé de mettre en place un dispositif et de le faire évoluer au fil du temps et de nouvelles lectures.

⁶ Les cahiers de Beaumont, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations, 1^{ère} partie, N°51-52, janvier 1991. p.17

⁷ La ZPD est traduite également comme la «zone proximale de développement».

⁸ Les cahiers de Beaumont, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations, 1^{ère} partie, N°51-52, janvier 1991. P.14 : l'auteur prend l'exemple de la relation que l'enfant a avec le temps. Il explique que cela se fait très tôt, avant même que l'enfant ne sache parler et ne maîtrise le concept du temps, par « la scansion sociale du temps dans les dialogues avec l'entourage, l'échange de souvenirs, de promesses, de projets et l'usage conjoint d'objets sociaux symboliques comme le calendrier. »

⁹ J.Bruner « Comment les enfants apprennent à parler », Editions RETZ, 1983

Le postulat de départ est de penser que si les élèves rencontrant des difficultés ont la possibilité de verbaliser leurs actions tout au long de la séance d'apprentissage, alors ils prendront plus facilement conscience de leurs capacités de réussite. Ce qui les aidera à devenir acteur de leurs apprentissages. On peut alors imaginer que ceci aura pour conséquence un meilleur transfert de compétences lors de leur retour en classe, notamment lors de la passation de consignes oralisée par l'enseignante, puis reformulée par l'élève. Une stratégie intéressante et répondant à ce postulat semble être l'entretien d'explicitation¹⁰ développé par P. Vermersch. Je m'en suis inspirée pour concevoir le dispositif décrit à l'intérieur de ce chapitre.

J'ai, donc, conscience qu'il me faut créer un outil qui aidera réellement l'élève à prendre conscience qu'il possède des capacités d'apprenant, tant sur le plan des connaissances que de la méthodologie, tout en modifiant ma façon d'intervenir auprès des élèves.¹¹ Je dois chercher à comprendre sa démarche de fonctionnement pour découvrir ce qui faisait obstacle à son apprentissage, tout en dosant mes interventions et en respectant les dimensions « psycho-affectives » de l'élève.

J'ai alors imaginé un dispositif dont l'objectif est de partir des difficultés repérées chez les élèves, pour proposer une remédiation leur permettant de développer des compétences didactiques (en lien avec leurs fragilités) et métacognitives (en lien avec la verbalisation de la tâche). Ce dispositif est donc basé sur une série de questions permettant à l'élève de faire défiler le film de la séance et l'inciter à expliciter sa démarche. Des temps d'entretiens individuels ou en petits groupes (relations duelles) permettent aux élèves de s'arrêter pour avoir un regard réflexif sur leur apprentissage. Plusieurs stratégies cognitives sont alors travaillées telles que la mémorisation, la catégorisation, le transfert de ses propres stratégies. La « feuille de route » a été élaborée pour amener les élèves à entrer dans cette démarche et est présentée ci-dessous :

Au début de la séance : phase d'appropriation de la tâche

- Qu'avons-nous appris la dernière fois ? (*réactivation de la mémoire ; mise en lien avec la séance précédente*)

¹⁰ D'autres termes existent comme le dialogue pédagogique, le dialogue métacognitif. Ils ont comme base théorique l'entretien d'explicitation.

¹¹ « Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant » Agnès Thabuy ; revue Expliciter, N° 72 décembre 2007. http://www.expliciter.net/rubrique.php?id_rubrique=11#70

- Que vas-tu apprendre aujourd'hui ? (*mise en projet*)
- Comment vas-tu faire pour réussir l'activité ? (*anticipation ; planification de la tâche ; rappel de connaissances antérieures*)

Pendant la réalisation de la tâche :

Je note les stratégies utilisées par chaque élève pour réaliser la tâche. Cela me permet de comparer ce qu'il a planifié et ce qu'il réalise. D'autre part, cela donne à l'élève un appui pour la verbalisation en fin de tâche.

J'accompagne également les élèves dans leurs démarches, en les interrogeant sur leurs façons de réaliser la tâche, afin de favoriser les échanges et de permettre, je l'espère, une meilleure reformulation des stratégies en fin d'activité.

A la fin de la tâche : phase de verbalisation de la tâche

- Comment as-tu fait ? (*rappel de stratégies utilisées pendant la séance ; verbalisation de sa démarche ; mémorisation*)

A la fin de la séance : phase d'évaluation de la tâche

- Qu'as-tu appris aujourd'hui ? (*mémoriser ce qui était important ; anticiper une régulation éventuelle*)
- A quoi cela va-t-il te servir quand tu seras en classe ? (*transfert des apprentissages*)
- Qu'as-tu encore besoin d'apprendre ? (*anticiper les séances suivantes*)

Afin de garder une trace écrite de leurs réponses, je bâtis une fiche récapitulative, dont un extrait est présenté en annexe (annexe 2) . J'utilise ce support daté afin de noter les réponses mais aussi les observations des stratégies utilisées pendant la tâche. Cette trace écrite a deux fonctions. La première est de servir de mémoire pour les élèves. Ils savent que j'écris leurs réponses et leurs stratégies d'apprentissage. Lorsqu'en fin de séance, ils se remémorent la séance, ils ont la possibilité de me redemander ce qu'ils m'ont dit. La seconde est de faciliter ma tâche pour analyser les séances.

1.4. Mise en pratique

Je décrirai, en respectant la chronologie du projet, certaines séances significatives, dans le sens où elles montrent de quelle façon, les élèves se sont appropriés la verbalisation pour construire leur propre apprentissage. Je les analyserai de façon à faire évoluer le dispositif de départ.

1.4.1. Description de la séance

Séance n°1 : le 07/01/08.

<u>Objectifs didactiques de la séance</u>	<u>Objectifs méthodologiques de la séance</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>Présenter le projet</u> : délimiter les cadres de la remédiation- <u>Problématiser la tâche</u> : prendre conscience que l'utilisation du nombre est un outil pour dénombrer.- <u>Repérer les éléments essentiels à la réussite de l'apprentissage.</u>	<ul style="list-style-type: none">- Expliciter sa démarche.- Exposer les stratégies utilisées pour respecter la consigne, puis pour reproduire la mosaïque.- Déterminer les points de réussite et de faiblesse.- Expliciter une démarche de vérification

Matériel utilisé :

- Modèle d'une mosaïque terminée, sous la forme d'un dessin. (annexe 1)
- Une boîte contenant des jetons rouges, verts, jaunes et bleus.

Déroulement :

1^{er} temps : phase d'appropriation du projet

- Mise en route du groupe par le rituel du bonjour, puis la mise à jour de la date.
- Présenter le projet, en énonçant l'objectif pour chacun et en faisant le lien avec le projet de la classe.
- Enoncer l'objectif que je fais ensuite reformuler: « vous allez reproduire cette mosaïque en utilisant le matériel qui est sur cette table ». Celle-ci est localisée dans un coin de la pièce, afin de produire des déplacements lors de l'exécution de la tâche.
- Enoncer la consigne : « Pour construire votre mosaïque, vous allez prendre la place du marchand à tour de rôle. Le client viendra commander au magasin, le matériel dont il a besoin pour construire sa mosaïque. Le marchand donnera ce que le client lui dit. Attention, il y a une règle : le client ne peut faire qu'un seul voyage par commande de couleur. Quand vous aurez, tous les deux, le matériel, vous poserez les jetons sur le modèle.
- Chacune des étapes est reformulée par les élèves.

2^{ème} temps : la phase de réalisation puis de verbalisation de la tâche

- Organisation matérielle de la tâche : un des élèves joue le rôle du marchand, le temps que le client commande tout ce dont il a besoin. Quand la commande est complète, les rôles sont inversés. Quand les deux élèves ont dit qu'ils ont le matériel nécessaire, je ferme le magasin, puis chaque élève pose les jetons sur le modèle.
- J'observe chaque élève dans son rôle de client et de marchand et j'interviens pour rappeler la règle.
- La tâche terminée, je leur demande de la verbaliser, puis de lister les réussites et les difficultés rencontrées.

3^{ème} temps : la phase d'évaluation de la tâche

- Chaque élève dresse un bilan de sa séance.
- En commun, faire émerger une solution au problème.

1.4.2. Synthèse des observations

Je me réfère au document présenté en annexe 2 pour synthétiser l'ensemble des observations et le discours des enfants. L'objectif de cette séance est d'évaluer les stratégies des élèves face à une situation-problème, par la verbalisation de leur tâche. Ma participation, en tant qu'enseignant-médiateur, est minime. Ainsi, je ciblerai les obstacles à l'apprentissage de chacun d'entre eux. Le premier tableau est une synthèse des démarches observées pendant la réalisation de la tâche, le deuxième relate la verbalisation de la tâche.

Tableau 1 : Démarches observées par l'enseignant.

Maximilien	Dans le rôle du client : <ul style="list-style-type: none">– Il dénombre de façon aléatoire la quantité de jetons dessinés sur son modèle, puis il en commande une autre, en face du marchand.– Il vérifie la quantité commandée avant de repartir à sa place.– Il choisit, ensuite, une autre couleur et reproduit la même stratégie que celle décrite précédemment.– Au moment de poser les jetons sur la mosaïque, il s'aperçoit de son erreur et décide de retourner chez le marchand. Au rappel de la règle, je remarque une mimique de déception et de découragement. Dans le rôle du marchand : <ul style="list-style-type: none">– Il écoute le nombre que Jessica énonce, puis il dénombre un à un les jetons qu'il donne en bloc à Jessica.
-------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> – Il n’invente pas de dialogue hors-contexte.
Jessica	<p>Dans le rôle de la cliente :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elle se dirige chez le marchand, commande des jetons sans énoncer le nombre. Quand le marchand lui demande la quantité dont elle a besoin, elle cite un nombre. Puis, elle prend la quantité qu’elle pose à côté de son modèle. Ensuite, elle repart. – Arrivée chez le marchand, elle se retourne pour regarder la couleur de jetons manquantes et réitère la même démarche. – Elle installe un dialogue de jeu théâtral, imitant une personne entrant dans un magasin : « bonjour, monsieur le marchand... ; je voudrais des jetons rouges... ; au revoir, monsieur le marchand... » <p>Dans le rôle de la marchande :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elle compte et recompte les jetons, prend un tas de jetons, dans la boîte, correspondant à la couleur demandée, puis les dépose de façon aléatoire sur la table et dénombre avec mauvaise coordination du geste, du mot-nombre. – Elle s’installe, également dans un jeu théâtral, en incarnant le rôle du marchand : « Bonjour, monsieur, que voulez-vous?... ; vous voulez 4 jetons jaunes... ; Voilà, monsieur, vous voulez autre chose?... ; A bientôt, au revoir monsieur... »

Tableau 2: Verbalisations de la tâche.

Maximilien	<p><u>Comment as-tu fait pour réussir ?</u> j’ai pas réussi.</p> <p><u>Comment sais-tu que tu n’as pas réussi ?</u> y a trop de jetons verts, là et puis là, je voulais d’autres jetons jaunes, mais t’as pas voulu.</p> <p><u>Qu’est-ce que je n’ai pas voulu ?</u> j’avais aller chez le marchand. Je prends d’autres jetons pour mettre sur les ronds qui manquent et je mets les jetons là (jetons verts) dans la boîte.</p> <p><u>Te souviens-tu de la règle ?</u> oui, fallait aller qu’une fois chez le marchand.</p> <p><u>Si tu remets les jetons en trop dans la boîte, respectes-tu la règle du jeu ?</u> non, mais je peux faire d’autres voyages.</p> <p><u>Comment vas-tu faire pour réussir la prochaine fois ?</u> j’sais pas... je vais compter les jetons.</p> <p><u>Pour qu’il y ait les jetons sur tous les ronds, comment feras-tu ?</u> j’vais aller chez le marchand. Il va me donner ce que je veux.</p>
Jessica	<p><u>Comment as-tu fait pour réussir ?</u> eh bien, je sais, oui, je sais... je sais absolument...J’ai fait ça, puis j’ai fait ça dans la boîte, puis j’ai compté 1, 2, 3,... (Jessica reproduit les gestes et les mouvements qu’elle a effectués pendant la réalisation de la tâche. Les gestes sont aussi précipités que le débit de parole.)</p> <p><u>Si tu regardes ta mosaïque, qu’en penses-tu ?</u> y a des jetons rouges, des jetons bleus, des jetons verts et là des jetons jaunes. Ça fait une belle mosaïque.</p> <p><u>Comment sais-tu que tu as une belle mosaïque ?</u> Y a des couleurs, des jetons...</p> <p><u>As-tu réussi ta mosaïque ?</u> oui, elle est jolie. (A ce moment, Maximilien</p>

	<p>intervient et lui coupe la parole. <i>Non, c'est pas vrai. Là, y a trop de jetons bleus...on n'a pas réussi, tous les deux, c'est pas grave? (en me regardant)</i>.</p> <p><u>Comment vas-tu faire pour réussir la prochaine fois ?</u> je sais , je sais, je sais ... je vais être la marchande, je vais donner des jetons. (Elle recommence à reproduire les mouvements agités accompagnés d'un débit de parole rapide)</p>
--	--

1.4.3. Analyse de la séance

Du point de vue didactique :

Jessica et Maximilien ont bien compris la consigne de la tâche, ainsi que l'organisation matérielle de cette séance. Cependant, l'analyse plus fine de cette séance montre certaines réussites et obstacles fort intéressants :

- Maximilien adopte une stratégie adaptée à la situation proposée. Cependant, il n'émet pas de projet pour ce nombre, qu'il ne mémorise pas. De plus, devant le constat de son erreur, il souhaite réguler sa démarche. Mais, le rappel de la règle entraîne une frustration se traduisant par un désinvestissement de l'apprentissage.

- Jessica a surtout retenu le côté récréatif de la situation (jeu de la marchande) sans prendre conscience de l'apprentissage mis en place par l'enseignant. Elle dénombre parce que Maximilien le lui demande, mais ne le fait pas spontanément. L'utilité du nombre ne fait pas encore parti de sa culture. Cependant, elle possède des connaissances sur les nombres.

Ni Maximilien, ni Jessica ne réalisent que le nombre peut être un outil. Toutefois, la conception du nombre est plus avancé pour Maximilien.

A l'issue de cette première séance, en comprenant les obstacles à l'apprentissage de chacun d'eux, je peux cibler des objectifs spécifiques :

- Inviter Jessica à s'impliquer comme apprenante, et l'aider à mieux maîtriser le concept du nombre en prenant conscience qu'il traduit une quantité.
- Aider Maximilien à prendre conscience que mémoriser une quantité est un des critères de réussite de cette situation-problème et un outil indispensable à tout apprentissage.

Du point de vue méthodologique:

Cette première séance d'expérimentation me permet un début d'analyse du dispositif de verbalisation.

La prise de parole n'est pas un obstacle pour Maximilien et Jessica. Toutefois, le débit de parole rapide, la prédominance de gestes et de mouvements dans l'espace, accompagnant la mise en mots indiquent que Jessica n'est pas encore dans le registre de la verbalisation de la tâche.

Maximilien a su verbaliser son erreur, bien qu'aucun critère de réussite n'ait été décrit en amont. Mais, cela a provoqué une frustration, devenue le sujet unique de sa pensée. La relecture du livre ERMEL,¹² me permet de resituer l'apprentissage dans la ZPD de l'élève, en augmentant le nombre de voyages possibles, pour les diminuer par la suite.

Cependant, j'ai besoin d'un questionnement plus élaboré, permettant, ainsi, une verbalisation plus précise de la tâche à effectuer puis réalisée. Ce qui permettrait peut-être à Jessica de prendre conscience de ses capacités d'apprenante et à Maximilien de sortir de la frustration dans laquelle il s'est installé. Je dois, donc, approfondir les notions que j'ai sur le langage, la verbalisation et l'entretien d'explicitation.

2. LE QUESTIONNEMENT FAVORISANT LA VERBALISATION

Le langage est la source du développement de l'enfant. Ce premier postulat posé, je devais chercher, alors, une médiation favorisant la prise de parole de l'élève. Or, la plupart de ceux que nous rencontrons, en regroupement d'adaptation, ne prennent pas la parole, soit par une estime de soi telle qu'elle entraîne un découragement (« à quoi bon, je suis nul... »), soit par protection (« je sais que je suis nul, alors je ne parlerai pas de ma nullité... » ; « je suis sûr que je ne vais pas savoir, alors je préfère me taire plutôt que de dire une bêtise... »). D'autres enfants, au contraire, parlent sans arrêt, comme pour se rassurer. Ce sont ces enfants, dont on dit : « il parle pour ne rien dire... », « il parle sans réfléchir... », « il parle, il réfléchit ensuite... ». Comment aider ces élèves à sortir de cet engrenage et à prendre conscience que la parole peut devenir leur outil de développement ?

¹² P.61. « Apprentissages Numériques CP », collection ERMEL, Ed Hatier, 1991.

L.Vygotski fut le premier à affirmer qu'il existait chez tout individu, quel que soit son potentiel, une « zone de proche développement »¹³ (ZPD), qui lui était accessible par la médiation. Cette conception a eu des conséquences pédagogiques, reconnus par tous aujourd'hui, dont la plus fondamentale, notamment dans l'enseignement spécialisé, étant de croire en « l'éducabilité » de tout élève croisant notre route, en ayant la volonté de « toujours le tirer vers le haut ». Cette idée fut largement reprise par A.Moal qui utilise le terme très juste de « restauration narcissique »¹⁴, comme préalable à tout apprentissage. Tout l'enjeu, alors, pour le maître E, est d'inviter l'élève à prendre conscience que la difficulté de la tâche proposée est à la hauteur de ses compétences, restaurant ainsi son estime de soi.

En conclusion, la médiation, favorisant la prise de conscience par l'élève du rôle déterminant du langage, se situera dans la « zone proximale de développement ». Ainsi, l'enseignant-médiateur « va donner du sens et créer des liens dans une construction-transmission des savoirs »¹⁵ en invitant l'élève à expliciter les situations d'apprentissages ainsi que toutes les stratégies utilisées.

Une des aides permettant cette médiation structurante, me semble être « l'entretien d'explicitation », développée par P.Vermersch. Si cette méthode de questionnement a été, dans un premier temps, élaborée pour le milieu professionnel, elle a été par la suite adaptée à des fins pédagogiques, notamment dans la formation de maîtres E, par A.Thabuy, dont les différents écrits m'ont servi à mieux cerner ce concept.

2.1. Apports théoriques : l'entretien d'explicitation

Je commencerai par définir les principes théoriques de l'entretien d'explicitation pour ensuite chercher à l'adapter, dans le cadre d'un regroupement d'adaptation.

¹³ Les cahiers de Beaumont, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations, 1^{ère} partie, N°51-52, janvier 1991.p.26 L'auteur rappelle « les propos terribles de Vigotsky » concernant l'enfant handicapé : Il explique que laisser un enfant handicapé dans un enseignement basé sur du visuel sans l'amener vers une pensée abstraite, « consolide son incapacité naturelle. »

¹⁴ <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/ConcNarcissique.html>

¹⁵ Les cahiers de Beaumont, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations, 1^{ère} partie, N°51-52, janvier 1991. A. Moal précise que le médiateur s'intègre dans une relation pédagogique tripolaire (apprenants-formateurs-contenus) en considérant l'enfant inscrit dans sa dimension culturelle, sociale et affective.

2.1.1. Généralités théoriques

A. Thabuy¹⁶ définit ce concept ainsi : **L'entretien d'explicitation est « une technique d'aide à la verbalisation »¹⁷, de l'action a posteriori, de ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit matérielle ou mentale.** Ainsi, grâce au questionnement de l'enseignant, il recueillera les informations concernant « le fonctionnement cognitif du sujet dans une tâche qui s'est effectivement déroulée» grâce au questionnement de l'enseignant.

Ce procédé vise trois objectifs : Aider l'enseignant à s'informer : c'est en recherchant des informations sur la démarche mise en œuvre par l'apprenant, et non essentiellement sur l'observation du résultat, que l'enseignant pourra lui apporter une « aide spécifique ». Ce que le maître E met en place, lors des premières rencontres avec un élève, en préalable à toute remédiation. Aider l'élève à s'auto-informer: la verbalisation de la tâche par l'apprenant, le « partage de cette parole » au sein du groupe est un outil efficace pour faire prendre conscience à l'élève qu'il utilise une démarche de résolution qui est source de réussite ou d'erreurs et qui peut être améliorée en intégrant la démarche d'un pair à la sienne. Apprendre à l'élève à s'auto-informer : l'entretien d'explicitation a ce but ultime, d'aider l'élève à prendre conscience de « la manière dont il procède pour mettre à jour ses démarches. » Ce dernier objectif fait appel à l'aspect métacognitif du questionnement.

2.1.2. Modalités d'une verbalisation réussie

L'entretien d'explicitation n'étant pas une technique habituelle, certaines modalités permettent de le rendre efficace.

A.Thabuy propose plusieurs opérations à mener lors de l'explicitation, quant à la mise en place d'un questionnement qui se doit d'être « directif dans la forme » et « non directif quant au fond. »¹⁸

La première opération est de « **mettre en place un contrat de communication** » qui permettra à l'enseignant de s'assurer que l'élève est d'accord pour dévoiler sa pensée et ainsi instaurer un dialogue bienveillant. Les autres opérations peuvent être utilisées successivement

¹⁶ A.Thabuy , « Expliciter les pratiques », revue Expliciter n°19, mars 1997.

¹⁷ Propos de P.Vermersch

¹⁸ A.Thabuy , « Expliciter les pratiques », revue Expliciter n°19, mars 1997.

ou simultanément. L'enseignant va d'abord **initialiser** l'entretien, en posant les conditions du dialogue (« je vous propose si vous êtes d'accord... »), puis **focaliser** l'entretien en déterminant la tâche à expliciter qui peut être choisie par l'élève.

Ce cadre défini, il s'agira, enfin, **d'élucider** la tâche qui vient d'être vécue, en la décrivant le plus précisément possible et en la **fragmentant**, par des relances de l'enseignant qui invitera l'élève à expliciter tous les termes trop généraux (verbes comme chercher, prendre) ou encore certains gestes de l'élève. Cette action traduit donc, la démarche utilisée par l'élève.

Toutes ces opérations favorisent la verbalisation descriptive de l'action. Cependant, il est nécessaire que l'enseignant se **constitue un cadre déontologique**. En effet, si le but recherché par l'enseignant, est d'offrir à l'élève une médiation lui permettant de prendre conscience de sa pensée par le langage, il doit se garder de l'influencer en projetant sur lui son propre fonctionnement ou en lui donnant des réponses...

Ce cadre théorique est résumé par P.Vermersch dans un tableau qui est joint en annexe (annexe 3).

2.1.3. Questionnement favorisant la verbalisation

Le cadre théorique de l'entretien d'explicitation étant posé, il me restait à chercher les questions correspondant aux critères de l'entretien d'explicitation. Quelles questions peuvent susciter chez les élèves l'implication nécessaire pour verbaliser ?

Je n'en possédais que quelques généralités, comme par exemple poser des questions ouvertes, penser davantage en terme de « comment » que « pourquoi », intervenir en fin de tâche pour expliquer sa démarche.

C'est pendant le « temps du retour réflexif »¹⁹ correspondant à l'opération « d'élucidation du vécu », que les élèves sont amenés à verbaliser. La grille d'observation des discours de l'enseignant, établie par A.Thabuy,²⁰ montre que les différentes situations de dialogue ont toutes un point commun : la médiation entre l'enseignant et l'élève se construit autour de questions ouvertes qui, effectivement, utilisent le « comment » plutôt que le « pourquoi ». D'autre part, la question, posée par l'enseignant, est souvent précédée d'une reformulation de l'action ou de la situation temporelle de l'action. Ce qui a plusieurs conséquences sur l'élève et son apprentissage.

¹⁹ A.Thabuy, « Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant ». Bulletin Expliciter n°72, Décembre 2007. Elle partage une séance de remédiation en trois temps : le temps de la reprise de contact, le temps de l'action proprement dite et le temps du retour réflexif.

²⁰ A.Thabuy, « Expliciter les pratiques », revue Expliciter n°17, novembre 1996.

- Reprendre les mots, reformuler les actions même erronées de l'élève, a un impact sur l'estime de soi. En effet, l'élève rencontrant des difficultés n'a pas conscience de ses compétences, ou parfois n'a pas eu l'occasion de les exprimer. Alors, le fait d'entendre l'enseignant reprendre ses propos, donc porter un réel intérêt à son travail, place l'élève dans une relation de confiance qui lui donnera le sentiment d'être compétent, donc une meilleure estime de soi, qui l'encouragera à prendre des risques pour apprendre. D'où l'expression de « restauration narcissique »²¹ de l'apprenant, en préalable à tout apprentissage.
- Reformuler les verbalisations de l'élève, engendre des interactions favorisant l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant, en médiateur, situe l'élève dans sa ZPD et l'accompagne vers un niveau de compréhension autonome.
- Reformuler les propos de l'élève avant de le questionner sur ses actions, permet à l'enseignant de délimiter l'objectif de l'apprentissage. En étant attentif aux propos de son interlocuteur, l'enseignant- médiateur pourra étayer les stratégies d'apprentissage de l'élève, guider l'entretien en relançant les interactions ou en invitant l'élève à revenir sur un point précis de l'action à expliciter.

En conclusion, il n'existe pas de questions-types, qui puissent se transposer à des moments précis de l'entretien d'explicitation, mais c'est par l'écoute attentive de l'élève au cours de la verbalisation, que l'enseignant spécialisé élaborera des questions étayant la réflexion de l'élève. Cependant, le questionnement répond à un modèle qui reste constant : prendre appui sur la verbalisation que l'enfant fait de son action en la reformulant ou en reprenant ses mots, dans le but de poser des questions ouvertes, centrées sur le « comment » et ainsi l'amener à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage.

2.2. Mise en pratique

Suite aux analyses des premières séances et aux apports théoriques, j'ai légèrement modifié la façon dont je menais la remédiation. J'ai, donc, pris en compte la frustration de Maximilien en lui explicitant les critères de réussite et les modalités d'organisation de chaque séance et un droit à l'erreur. J'ai également privilégié les verbalisations entre Maximilien et Jessica, dans le but, je l'espère, qu'elle prenne conscience de la notion d'apprentissage. De plus, je privilégie la verbalisation, lors du premier temps de la séance (phase d'appropriation). Ceci permet non seulement à Maximilien d'entraîner sa mémoire,

²¹ <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/IntroMediation.html> : site d'Alain Moal.

mais aussi de délimiter le contexte de l'apprentissage pour Jessica. Surtout, je décidai d'être davantage à l'écoute des propos des élèves, d'avoir une observation plus fine de l'apprentissage, pour améliorer le questionnement lors de la phase de verbalisation.

2.2.1. Description de la séance

Séance n°5 : le 24/01/08.

<u>Objectifs didactiques de la séance</u>	<u>Objectifs méthodologiques de la séance</u>
<ul style="list-style-type: none"> – Dénombrer une collection – Réaliser une collection équipotente – Reproduire une mosaïque – Repérer les éléments essentiels à la réussite de l'apprentissage. <p><u>Jessica</u> : s'impliquer comme apprenante, et mieux maîtriser le concept du nombre en prenant conscience qu'il traduit une quantité.</p> <p><u>Maximilien</u> : prendre conscience que mémoriser une quantité est un des critères de réussite de cette situation-problème.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciter sa démarche. – Exposer les stratégies utilisées pour respecter la consigne, puis pour reproduire la mosaïque. – Déterminer les points de réussite et de faiblesse. – Expliciter une démarche de vérification

Le matériel et le déroulement de la séance sont les mêmes que ceux décrits à la séance n°1 à la page 11 de ce mémoire.

2.2.2. Synthèse des observations

Tableau 1 : Démarches observées par l'enseignant.

Maximilien	<p>Dans le rôle du client :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il dit avant de commencer, que cela sera dur parce qu'il faut faire un seul voyage. – Il compte et recompte 3 ou 4 fois la quantité à commander. – Il se rend chez le marchand et commande la bonne quantité au marchand. – Il réitère cette démarche pour 3 couleurs sur 4. A la quatrième et dernière couleur, il ne compte qu'une seule fois sur le modèle et ne commande pas la quantité nécessaire. – A la vue de son erreur, il dit avec le sourire : « oh ! je me suis encore trompé. Mais, c'est pas grave. Je la referai demain. » – Il vérifie le travail du marchand et corrige les erreurs de dénombrement de Jessica. Mais, il ne lui laisse pas le temps de réfléchir, car il manipule très vite les jetons.
-------------------	--

Jessica	<p>Dans le rôle de la cliente :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour la première couleur, elle dénombre 9 pions. Quand elle vérifie, elle en recompte 10 (bonne solution), mais reste fixée sur 9. Elle vérifie une nouvelle fois, mais la comptine numérique n'est plus stable : elle compte 5,8,10,11 ; puis recompte 1,3,4,5,6,9. Elle reste fixée sur 9, qui sera le nombre commandé. Elle a posé les jetons sur sa table, puis est repartie chez le marchand, s'intéressant davantage à l'histoire qu'elle raconte avec le marchand. - A la fin de la tâche, il restait des jetons non utilisés et certaines cases étaient vides. « Oh ! non ! j'ai pas réussi non plus. C'est pas grave. » <p>Dans le rôle de la marchande :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle compte et recompte les jetons, prend les jetons un par un dans la boîte, puis les dépose de façon aléatoire sur la table et dénombre avec mauvaise coordination du geste, du mot-nombre. - Elle réussit pour 2 couleurs sur 4 à donner en une seule fois la bonne quantité demandée par Maximilien. - Elle recompte les jetons plusieurs fois, jusqu'à avoir la bonne quantité de jetons. Quand Maximilien pointe son mauvais comptage, elle attend qu'il corrige.
---------	---

Tableau 2: Verbalisations de la tâche.

Jessica	<p><u>Comment vas-tu faire pour réussir ?</u> eh bien, je sais, oui, je sais... je sais absolument...je vais, je vais... (J'invite Jessica à prendre son temps pour parler.)</p> <p><u>Comment vas-tu commencer ?</u> je vais compter les ronds, là sur la feuille. Puis, puis, je sais, je vais mettre le nombre dans ma tête.</p> <p><u>Peux-tu m'expliquer comment tu fais pour mettre le nombre dans ta tête ?</u> oui, oui, je sais absolument, je compte les ronds (elle dénombre), après je mets le nombre dans la tête (elle met son doigt sur sa tempe) et je dis au marchand le nombre (elle dit le nombre qu'elle vient de compter et se déplace chez le marchand).</p> <p><u>As-tu réussi ta mosaïque ?</u> non, il me reste des jetons.</p> <p><u>Comment vas-tu faire pour réussir la prochaine fois ?</u> je vais bien garder le nombre dans ma tête.</p>
Maximilien	<p><u>Comment vas-tu faire pour réussir à refaire la mosaïque ?</u> je vais compter les jetons, là (en pointant le modèle), je vais mettre le nombre dans ma tête et je vais chez le marchand.</p> <p><u>Tu as dit que cela va être dur, tu pourrais expliquer ce qui va être dur ?</u> mettre le nombre dans ma tête parce que j'oublie.</p> <p><u>Veux-tu essayer de le faire, en te disant que tu peux réussir si tu gardes le nombre dans ta tête ?</u> oui, puis, c'est pas grave si je me trompe. (Je réponds « non », ce qui le rassure).</p> <p><u>Comment sais-tu que tu n'as pas réussi ?</u> j'ai oublié un jeton là (en pointant le modèle).</p> <p><u>Que c'est-il passé quand tu as oublié le jeton?</u> J'suis allé chez le marchand et je ne me souvenais plus de mon nombre. J'ai cherché dans ma</p>

	<p>tête et j'ai dit (il recompte ses jetons)⁷, mais c'était pas le bon nombre. <u>Comment vas-tu faire pour réussir la prochaine fois ?</u> Je vais compter tous les jetons, et je vais les garder dans ma tête. <u>Pour qu'il y ait les jetons sur tous les ronds, comment feras-tu ?</u> je vais bien garder le nombre dans ma tête.</p>
--	---

2.2.3. Analyse des séances

Du point de vue didactique :

- Tous les deux sont, maintenant proches de la réussite de l'objectif 1 du projet de groupe (p.5). Des questionnements plus précis, ont amené Jessica à verbaliser une stratégie que Maximilien s'est tout de suite approprié comme une stratégie de réussite (« mettre le nombre dans sa tête »). D'où l'importance des interactions entre les élèves, si l'on réussit en tant que maître E à « se mettre entre parenthèses »²².

- Cependant, leurs difficultés (dénombrement/ mémoire de travail) demeurent. Mais, la mise en place de nouvelles stratégies leur demande une telle attention et concentration que cela entraîne une surcharge cognitive. Toutefois, en verbalisant leurs progrès à la fin de chaque séance et en autorisant le « droit à l'erreur », je note des changements de comportements face à l'apprentissage. En effet, je ne perçois plus de frustration de la part de Maximilien et Jessica est, désormais déçue, quand elle ne réussit pas, traduisant, ainsi, son implication dans les apprentissages, même si le « jeu de la marchande » tient encore beaucoup de place.

- Toutefois, le dénombrement, la coordination du geste avec le mot-nombre, le cardinal du nombre continuent à être des obstacles à l'apprentissage de Jessica. Je prends, alors, conscience que les médiations par la verbalisation, la reformulation du maître E, ne sont pas suffisantes. Je propose, alors, à Jessica de s'aider d'une frise numérique.

De fait, Jessica et Maximilien ne peuvent reconstruire en quelques séances ce que les autres enfants ont bâti parfois depuis leur plus jeune âge. C'est en étant dans la restauration et la refondation d'un socle, et non plus dans la performance, que le maître E accompagnera les élèves vers la réussite.

²² A.Thabuy « Apprendre à se mettre entre parenthèses: l'exemple de l' AIS » Chapitre 3 extrait du livre de P.VERMERSCH et M. MAUREL, «Pratiques de l'entretien d'explicitation», ESF, Paris, 1997

Du point de vue méthodologique:

Bien que le débit de parole de Jessica et que les difficultés de prononciation de Maximilien demeurent un obstacle à la verbalisation, ils sont désormais capable d'expliciter, avec justesse, une stratégie efficace à la résolution de la tâche. Cette évolution a été favorisée par des verbalisations systématiques tout au long de la séance. Mais le progrès le plus significatif vient de Jessica, qui transfère cette compétence au sein de la classe. En effet, c'est à cette période que sa maîtresse me fait part des prises de paroles de Jessica, pour expliquer un exercice ou pour reformuler une consigne.

D'autres compétences, d'ordre métacognitif, sont apparues, telles que s'approprier les objectifs, s'investir dans une démarche réflexive. Les élèves ont, ainsi, développé une meilleure écoute de l'autre, grâce à la reformulation ou à la reprise des mots des élèves par le maître E, améliorant, de ce fait, la qualité de l'échange. Ce qui a aidé l'élève à « s'auto-informer » sur sa démarche, donc à prendre conscience de ses réussites et de ses difficultés.

Si le rôle principal du maître E est d'être le médiateur de l'apprentissage, quelles sont les limites de cette médiation et comment faciliter le transfert de compétences permettant aux élèves d'avoir pleinement confiance en leurs capacités d'apprenant, lors du retour en classe. Je décide, alors, de bâtir une situation d'apprentissage en lien avec l'objectif n°2 du projet de groupe (p.5).

3. LES CONCEPTS DE L'EVALUATION FORMATRICE AU SERVICE DE LA MEDIATION

3.1. Apports théoriques : l'évaluation formatrice

L'entretien d'explicitation, tel que le conçoit A. Thabuy, prend toute sa place au cours du « retour réflexif de l'apprentissage ». Cependant, cette technique ne pourrait-elle pas s'inscrire tout au long d'une démarche d'apprentissage ? N'est-ce pas trop exiger pour les élèves en demande d'aide et quel en serait le but?

La démarche de l'évaluation formatrice semble être une réponse possible, à condition de la considérer comme un outil de formation pour l'élève et l'enseignant.²³ C'est en permettant à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait faire ou non, qu'il mettra lui-même en place des stratégies afin d'élaborer sa propre régulation en faisant appel à ses connaissances ou

stratégies antérieures. C'est ainsi qu'il deviendra responsable de ses apprentissages. Dans un premier temps, l'élève est amené à élaborer « une **représentation correcte du but et de ses propriétés** » de la tâche demandée avant de commencer celle-ci. Cette première étape est suivie du processus d'**anticipation** qui consiste pour l'élève à rechercher dans les stratégies qu'il maîtrise, si l'une d'entre elles peut être utile à la réalisation de la tâche ou s'il doit apprendre de nouvelles connaissances pour réussir. Enfin, il peut **planifier** sa tâche, en établissant une sorte de plan de travail qui lui servira de base pour exécuter sa tâche puis pour **l'évaluer** en comparant ce qui était prévu et ce qui est réalisé. C'est la théorie développée par Galpérine²⁴, que G.Nunziati²⁵ a mis en pratique.

Le maître E, par la verbalisation, permet à l'élève de s'exprimer sur ce qu'il apprend et aussi sur comment il a appris. Cette autoévaluation constante, conduit l'élève à porter un « regard critique » sur son travail et sur un long terme devrait lui permettre de trouver des solutions pour remédier à ses erreurs. C'est ainsi que cette démarche devient formatrice, par la place de l'élève autoévaluateur et autorégulateur de son apprentissage. Ce qui permet à l'élève d'appréhender, avec l'aide de l'enseignant, des notions métacognitives, qui l'aideront à devenir de plus en plus critique devant les tâches qu'il doit réaliser. Ces compétences sont d'ailleurs inscrites à l'intérieur de l'ouvrage « le socle commun des connaissances »²⁶, en développant l'idée que l'école doit former des futurs citoyens responsables et autonomes et ayant « l'esprit d'initiative ».

3.2. Mise en pratique

3.2.1. Description de la séance

Les élèves ayant répondu aux premier objectif du projet de groupe lors des séances précédentes, je passe donc à l'étape suivante (p.5) qui consiste à créer sa propre mosaïque, la décrire à son camarade, qui la reproduira.

Pour cela, je présente un modèle vierge que les élèves doivent remplir avec des gommettes de formes, de taille et de couleurs différentes. Ensuite, chacun leur tour, un élève énonce la commande à un « messenger » qui va dans la réserve pour prendre ce dont il a besoin. Il n'a

²³ Selon la terminologie d'Hadji, elle a pour intention de « comprendre » la démarche utilisée par l'élève.

²⁴ Les cahiers de Beaumont, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations, 1^{ère} partie, N°51-52, janvier 1991.p.57-61.

²⁵ « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » G.Nunziati, Cahiers Pédagogiques, n°280, p.51

droit qu'à un voyage pour toute la commande. Puis, il vérifie la commande en posant les gommettes sur le modèle. Quand la commande est correcte, le messenger peut, à son tour, créer une autre mosaïque²⁷ ou la reproduire. Devant la difficulté de cet exercice, les élèves ont cherché un moyen d'aider le messenger à se souvenir de la commande, en créant une « liste de courses »²⁸ dont un exemple est présenté en annexe (annexe 4). Les objectifs de Jessica et Maximilien ont évolué depuis quelques séances. Devant les difficultés persistantes de Jessica, quant à sa conception du nombre, je lui propose l'aide d'une frise numérique. Lors d'une séance intermédiaire au cours de laquelle les élèves devaient expliquer leur stratégie de tri de gommettes, Maximilien a fait deux tas de gommettes sans critère de classement disant « je compare ». L'explicitation a confirmé mon intuition : Maximilien utilise un lexique ne correspondant pas au concept. J'ai donc émis l'hypothèse que la verbalisation et ma reformulation de situation de comparaison pourrait faire évoluer la conception de Maximilien. La séance présentée intervient au moment où les élèves ont déjà créé leur mosaïque et constitué une « liste de course ». Ils doivent la décrire à l'autre, pour la reproduire.

Séance n°9 : le 06/02/08.

<u>Objectifs didactiques de la séance</u>	<u>Objectifs méthodologiques de la séance</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Dénombrer une quantité - Réaliser une collection équipotente - Comparer deux quantités. - Lire la « liste de courses » <p><u>Jessica</u> : Utiliser la frise numérique pour dénombrer.</p> <p><u>Maximilien</u> : Comparer deux quantités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planifier la séquence d'apprentissage - Expliciter sa démarche. - Exposer les stratégies utilisées pour respecter la consigne. - Déterminer les points de réussite et de faiblesse. - Expliciter une démarche de vérification

²⁶ « Le socle commun des connaissances », Ministère de l'Education Nationale, Editions XO, Scéren, 2006 (BO n°29 du 20/07/06). Chapitre 6 et 7.

²⁷ Même si la structuration de l'espace est un concept essentiel pour la construction de la personne, ce n'est pas ce que je cherche à évaluer. Comme il était difficile pour Jessica de reproduire une mosaïque, je lui propose d'en créer une autre différente du modèle.

²⁸ Terme inventé par les élèves en référence à la liste de courses des mamans.

Matériel utilisé :

- Mosaïques créées par les élèves. (annexe 4)
- Une boîte contenant des gommettes de formes, de couleurs, de taille différentes triées lors d'une séance antérieure.

Le déroulement a été décrit et suit les étapes décrites lors de la séance n°1, p.11.

3.2.2. Synthèse des observations

Tableau 1 : Démarches observées par l'enseignant.

Maximilien	Dans le rôle du créateur de la mosaïque : <ul style="list-style-type: none">- Il énonce correctement le nombre de gommettes que doit choisir Jessica, mais oublie souvent la forme ou la couleur.- Il vérifie la commande en regardant sa liste, puis il dénombre la quantité de gommettes rapportées par Jessica. (C'est le moment choisi pour verbaliser la situation de comparaison) Dans le rôle du messenger : <ul style="list-style-type: none">- Il procède dans l'ordre de la commande dessinée.- Il reconnaît les petites quantités écrites jusqu'à 7. (nombre maximal choisi par les deux élèves).- Il rapporte la bonne commande.
Jessica	Dans le rôle du créateur de la mosaïque : <ul style="list-style-type: none">- Elle énonce correctement le nombre de gommettes que doit choisir Maximilien, mais oublie souvent la forme ou la couleur.- Elle ne vérifie la commande que parce que Maximilien lui demande.- Certains nombres de son bon de commande ne sont pas écrits, elle dessine ce qu'elle voit sur sa mosaïque. (voir annexe 4) Dans le rôle du messenger : <ul style="list-style-type: none">- Elle lit « la liste de courses », puis compte les gommettes et ne s'arrête pas au nombre demandé sur la liste, ou alors ne connaît pas la valeur du nombre. La mise en place d'une frise numérique l'aide à dénombrer en prenant le temps, mais l'utilisation intervient après ma sollicitation. La précipitation perdure dans ses apprentissages.

Tableau 2: Verbalisations de la tâche.

Jessica	<u>Comment vas-tu faire quand tu seras le messenger de Maximilien ?</u> eh bien, je sais, oui, je sais... je sais absolument...je vais, je vais... lire la « liste de courses », puis je vais chez le marchand. Et puis, je compte les gommettes et je reviens pour les mettre sur la mosaïque là (pointant la mosaïque de Maximilien) <u>Comment vas-tu commencer ?</u> je vais lire la liste. Puis, puis, je sais, je vais chez le marchand. Je prends les gommettes et je fais la mosaïque. <u>Comment as-tu réussi ta mosaïque ?</u> j'ai pris les bons nombres et j'ai fait une mosaïque.
----------------	---

	<p><u>Qu'est-ce qui t'a aidé à prendre les bons nombres ?</u> J'ai compté et j'ai pris les nombres (pointant la frise).</p> <p><u>Comment la frise t'a aidé ?</u> je sais le nombre qui faut de gommettes.</p> <p><u>Comment vas-tu faire pour réussir la prochaine fois ?</u> je vais prendre les gommettes qu'il faut avec les nombres. (pointant la frise)</p>
Maximilien	<p><u>Comment vas-tu faire pour réussir à refaire la mosaïque ?</u> je vais regarder les gommettes, là (en pointant la « liste de courses »), je vais prendre les gommettes.</p> <p><u>Peux-tu m'expliquer comment tu feras pour prendre les gommettes ?</u> je vais au magasin et je prends les gommettes.</p> <p><u>Prends-tu toutes les gommettes du magasin ?</u> non, je compte</p> <p><u>Que comptes-tu ?</u> les gommettes de Jessica.</p> <p><u>Comment sais-tu que tu as réussi ?</u> j'ai compté les gommettes et c'est pareil que la liste. Comment sais-tu que c'est pareil ? là, y a 5 carrés jaunes (montrant les gommettes) et là, c'est 5 (montrant la liste de Jessica). (Je reformule la situation en plaçant les gommettes sur le modèle et en utilisant le terme comparer).</p>

3.2.3. Analyse de la séance

Du point de vue didactique :

- Jessica et Maximilien ont bien compris la consigne de la tâche, ainsi que l'organisation matérielle de cette séance.
- Jessica a pris conscience de l'utilité du nombre, le jeu de la marchande n'étant plus sa priorité lors de la séance. De plus, elle dénombre des quantités, à la vue de la « liste de courses », la comptine devient plus stable. Cependant, la correspondance de la quantité avec le mot-nombre n'est pas encore acquise. L'aide mise en place par la frise numérique lui donne un repère pour coordonner le geste et la parole. La boîte à nombres, bien qu'elle soit déjà mise en place pour Jessica en classe, pourrait, peut-être l'aider davantage dans sa construction du nombre.
- Maximilien fait davantage appel à sa mémoire désormais, que ce soit lors des actions ou des rituels comme la date. Cependant, l'évocation et l'anticipation ne sont pas des actions spontanées. Elles se font encore par la médiation. Quant au nouvel objectif concernant la comparaison, je pense continuer à placer Maximilien face à des situations de comparaison, qu'il verbalisera et que je reformulerai avec le terme « comparer », pour l'amener ensuite à résoudre des situations de comparaison.

Du point de vue méthodologique:

La verbalisation s'affine chez Maximilien, comme chez Jessica, par une médiation prenant en compte la planification de la tâche, puis son évocation. Cela leur a permis de prendre conscience de leurs réussites ou difficultés et d'explicitier leurs démarches. Cela confirme le fait que l'explicitation est d'autant plus riche, qu'elle se base sur l'écoute attentive des uns et des autres, ce qui permet la reformulation et une reprise de mots. Ainsi, il m'a été plus facile de poser les bonnes questions.

Pour les élèves, cette prise en compte de leurs propos a facilité leur prise de parole, et leur verbalisation, car l'entretien se trouve ainsi délimitée sur un objet bien particulier et non sur des généralités.

Cependant, si les principes de l'évaluation formatrice inclus dans la démarche d'apprentissage, favorisent les moments de verbalisation et permet à l'élève de dire avant de faire, et de savoir sur quel objet va porter la verbalisation, elle s'est faite sans que les élèves en prennent réellement conscience. Mais, ils se trouvent associés à des démarches métacognitives, que nous ne leur demandons pas de maîtriser, mais seulement d'appréhender, par la médiation de l'enseignant spécialisé, de l'école et de la famille.

CONCLUSION

Ce travail, autour du concept de la verbalisation de la tâche, m'a permis de porter un regard différent sur les difficultés que rencontrent les élèves et de concevoir une démarche d'apprentissage, au service de la remédiation, propres au regroupement d'adaptation. En effet, une observation fine de la démarche de l'élève accompagnée d'une explicitation guidée par le maître E, enseignant-médiateur, lui permet ainsi, de considérer l'élève dans sa globalité (social, affective et intellectuelle) et de l'aider à progresser. Ceci est une des compétences essentielles de la spécialisation.

Au cours de cette année, les élèves en demande d'aide ont su pointer leurs réussites et leurs faiblesses, échanger avec leurs pairs sur des stratégies efficaces ou non, ceci grâce à la verbalisation du déroulement de la tâche. Ainsi, ils ont pu également développer des compétences de langage oral, non seulement dans le domaine de la communication mais surtout du langage d'évocation, en plus des compétences purement didactiques et

méthodologiques. C'est justement cette évocation qui permet à chaque élève de ne plus être uniquement dans « le faire », mais de se projeter dans le futur en verbalisant sa démarche avant d'agir. Il sera, également, amené à se rappeler d'une action passée pour la verbaliser. Derrière cette compétence de langage, ce sont les concepts de temps et de mémorisation que le maître E met en place dans les séances de remédiation.

En ont-ils pris conscience ? Se sont-ils sentis plus responsables ? Cela les a-t-il rendus plus autonomes ? A ces trois questions, je répondrais que le dispositif mis en place, en prenant appui sur la démarche de l'évaluation formatrice et de l'entretien d'explicitation, a permis, à chacun d'entre eux, de porter un regard critique sur leur travail et de prendre conscience qu'apprendre est un processus qui demande des efforts et du temps. Si la prise de conscience permet la régulation de son apprentissage, il faut souligner que cette compétence est la finalité de l'éducation de la personne humaine. C'est pourquoi sa maîtrise n'en est pas l'objectif fondamental. Cependant, il me semble important d'associer les élèves, d'autant plus ceux rencontrant des difficultés, à des apprentissages susceptibles d'appréhender des concepts aussi abstraits que l'autonomie et la responsabilisation de ses actes, bien avant leur maîtrise. Or, le regroupement d'adaptation est sans aucun doute, le lieu privilégié pour appréhender ces notions si abstraites en installant une relation bienveillante, des tâches d'apprentissage personnalisées et complexes, la verbalisation de chaque tâche, la prise en compte de la personne dans sa globalité. C'est pourquoi la verbalisation, le retour réflexif sur l'apprentissage et la métacognition sont autant d'outils indispensables au maître E, afin d'accompagner l'élève rencontrant des difficultés, à structurer sa pensée, donc à apprendre par lui-même. Cela se traduit par une place privilégiée de l'élève au centre de la médiation, lui permettant ainsi, de devenir un apprenant plus responsable et plus autonome. Cela serait, néanmoins, favorisé par un accompagnement dans la classe ordinaire, des élèves en difficulté, à l'issue de certaines séances d'apprentissages de la classe, mais également grâce à un partenariat école-famille-intervenants extérieurs.

Ce cheminement, tout au long de ce mémoire n'a montré qu'un travail oral. Afin de mieux prendre conscience de son cheminement tout au long de l'apprentissage, il faudrait organiser toutes ces verbalisations en un document écrit et structuré. Ainsi, le « cahier de réussites » semble un outil intéressant à exploiter.

D'autre part, j'ai travaillé cette notion d'évaluation formatrice dans le cadre de la remédiation, car cela m'était plus facile avec un nombre restreint d'élèves. Désormais, ce concept m'étant

plus familier, il me reste à m'interroger sur une mise en place de ce dispositif dans un projet de co-intervention ou encore de prévention.

Enfin, la rédaction de ce mémoire a permis de traduire, tout au long des deux années de formation, l'évolution de ma conception du maître E, qui n'en est qu'à son début. En effet, c'est en étant, non seulement, toujours à l'affût de nouvelles conceptions pédagogiques, didactiques, psychologiques ou encore scientifiques, mais également en leur portant un regard critique, que le maître E pourra construire de nouvelles démarches permettant à l'élève en demande d'aide de développer son potentiel, quel qu'il soit et l'amener à devenir un « futur citoyen responsable et autonome, ayant l'esprit d'initiative. »²⁹

²⁹ « Le socle commun des connaissances », Ministère de l'Education Nationale, Editions XO, Scéren, 2006 (BO n°29 du 20/07/06). Chapitre 6 et 7.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES ET PUBLICATIONS :

- **BRUNER, Jérôme** « *Comment les enfants apprennent à penser* », Ed Retz, 1983
- **ERMEL** « *Apprentissages numériques CP* », Ed Hatier, 1991
- **FNAME**, « *Apprendre et comprendre* », Ed Retz, 2006
- **FNAME**, « *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire* », Ed Retz, 2004
- **HADJI, Charles** « *L'évaluation démystifiée* », ESF éditeur, 1997
- **Ministère de l'Education Nationale**, « *La maternelle : Au front des inégalités linguistiques et sociales* », 20/12/2007
http://www.formiris2.org/medias/sitecoles_2137_1.pdf
- **Ministère de l'Education Nationale**, « *le socle commun des connaissances* », Ed XO, Sceren, 2006 (BO n°29 du 20/07/06)
- **MOAL, Alain** « *De la médiation en pédagogie* » Les Cahiers de Beaumont n°51-52, janvier 1991
- **NONNON, Elisabeth** « *Réflexions sur la médiation à la lumière de Vygotski et Wallon* » Les Cahiers de Beaumont n°51-52, janvier 1991
- **NUNZIATI, Georgette** « *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice* » Cahiers Pédagogiques n° 280, Janvier 1990
- **THABUY, Agnès** « *Expliciter les pratiques* » Expliciter, n°17, novembre 1996
http://www.expliciter.net/rubrique.php?id_rubrique=11#70
- **THABUY, Agnès** « *Expliciter les pratiques* » Expliciter, n°19, mars 1997
http://www.expliciter.net/IMG/pdf/19_mars_1997.pdf
- **THABUY, Agnès** « *Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant* » Expliciter, n°72, Décembre 2007
http://www.expliciter.net/rubrique.php?id_rubrique=11#70
- **VAUTRIN, Liliane** « *Aider les élèves en difficulté : une équipe de SES en recherche* » Les Cahiers de Beaumont n°51-52, janvier 1991
- **VERMERSCH, Pierre** « *les fonctions des questions* », Expliciter, n°65, juin 2006
http://www.expliciter.net/IMG/pdf/Les_fonctions_des_questions.pdf
- **VERMERSCH, Pierre** « *Repères sur l'entretien d'explicitation* » GREX info, n°3, janvier 1994 http://www.expliciter.net/IMG/pdf/3_janvier_1994.pdf

- **VERMERSCH, Pierre et MAUREL Maryse** « *Pratiques de l'entretien d'explicitation* », livre collectif , ESF, Paris, 1997
http://www.expliciter.net/IMG/pdf/chap3_thabuy.pdf

SITES INTERNET :

- <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/ConcZPD.html>
- <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/IntroMediation.html>
- <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/ConcNarcissique.html>
- http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=151
- http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=150
- <http://www.grenoble.iufm.fr/departement/shs/campeval/default.htm> (03/12/06)
- <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html> : BO spécial n°4 du 26/02/04 ;
- <http://www.sitecoles.com>

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Présentation du matériel

Annexe 2 : Exemple d'une prise de notes

Annexe 3 : Tableau récapitulatif de l'entretien d'explicitation (GREX
info n°3, janvier 1994

Annexe 4 : Modèle de création de mosaïque et de la « liste de
courses »

Séance n°1

le 07/01/08

Jessica**Comment as-tu fait pour réussir ?**

eh bien, je sais, oui, je sais... je sais absolument...J'ai fait ça, puis j'ai fait ça dans la boîte, puis j'ai compté 1, 2, 3,...

Autant de gestes que de paroles rapides.

Elle va chez le marchand, commande des jetons. Quand le marchand lui demande la quantité, elle dit un nombre. Puis, elle prend la quantité, elle pose à côté de son modèle. Ensuite, elle repart sans regarder le nombre, ni la couleur. Chez le marchand, se retourne et dit une couleur.

Maximilien**Comment as-tu fait pour réussir ?**

J'ai pas réussi. T'as pas voulu.

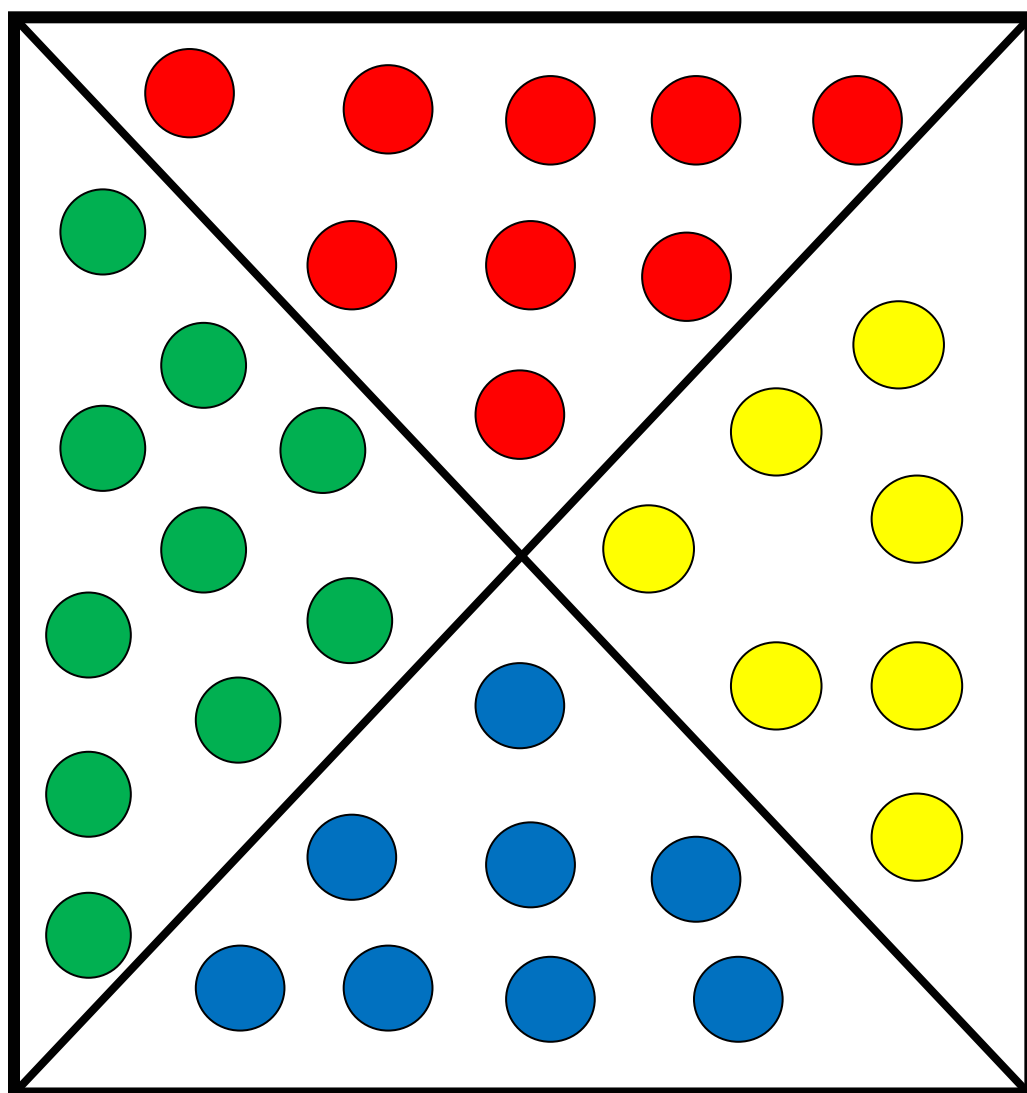
Commande un autre nombre que celui qu'il a compté sur le modèle. S'aperçoit de son erreur, veut corriger

veut changer, mais la règle l'a contrarié.

D'après « les Mosaïques » (Collection ERMEL CP , Ed Hatier)

Description du jeu :

1 mosaïque constitué d'un carré partagé en 4 triangles, à l'intérieur desquels sont disposés des cercles de couleurs différentes. Chaque élève possède sa mosaïque qui sera différente par le nombre de cercles et leur disposition. **1 boîte de jetons** rouges, verts, bleus et jaunes. Un exemple est présenté ci-dessous :



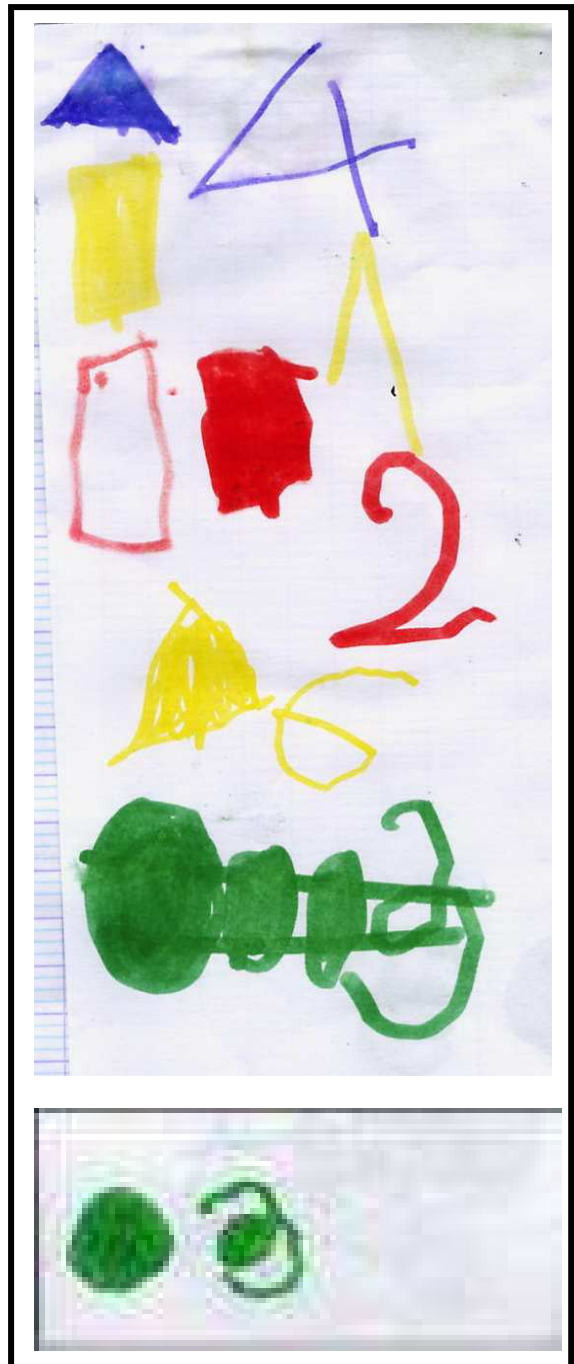
Exploitation du jeu avec le groupe de GS :

<u>Tâche</u>	<u>Compétences visées</u>
Les jetons se trouvent sur la table du marchand, excentrée dans la classe. Chaque élève reçoit une mosaïque différente. Il énonce la consigne et les critères de réussites. Il choisit son rôle : celui du client ou du marchand.	Énoncer les buts de la tâche Anticiper la tâche. Lire et comprendre une consigne. Trier des informations et sélectionner. Se remémorer le rôle de chaque rôle.
Le client dénombre les jetons du modèle, le mémorise pour aller chez le marchand.	Dénombrer une quantité. Coordonner le pointage de la main avec le jeton correspondant au mot-nombre. Définir le cardinal du nombre. Mémoriser ce nombre.
Le marchand prend les jetons correspondant à l'énonciation de la commande. Le « client » vérifie la commande et la corrige si cela est nécessaire.	Respecter les consignes. Trier et sélectionner les pièces. Dénombrer une quantité. Coordonner le pointage de la main avec le jeton correspondant au mot-nombre. Définir le cardinal du nombre. Comparer pour évaluer la tâche. Corriger si cela est nécessaire.
Le client place les jetons sur les cercles du modèle. Il évalue sa tâche.	Vérifier sa démarche. S'auto-évaluer Réguler son apprentissage.
Quand la tâche est terminée, chacun décrit la démarche utilisée pour reproduire la mosaïque.	Apprendre à être évalué par un pair. Expliciter sa démarche. Comparer les informations. Verbaliser la tâche et sa régulation.
Chaque élève cherche une démarche plus performante pour réussir.	Anticiper un projet.

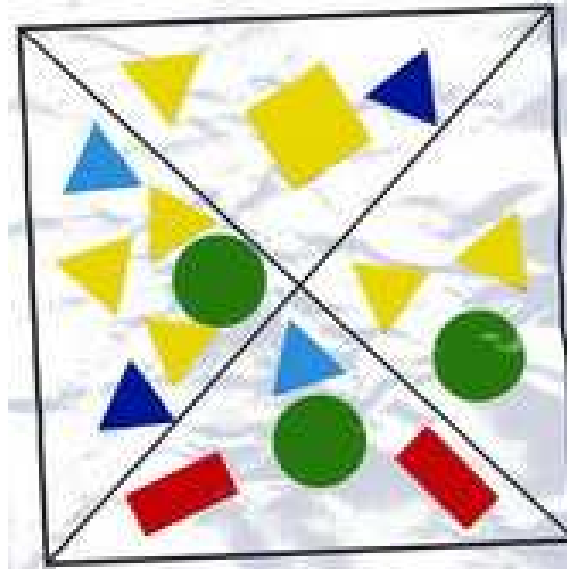
Tableau récapitulatif de l'entretien d'explicitation Annexe 3
--



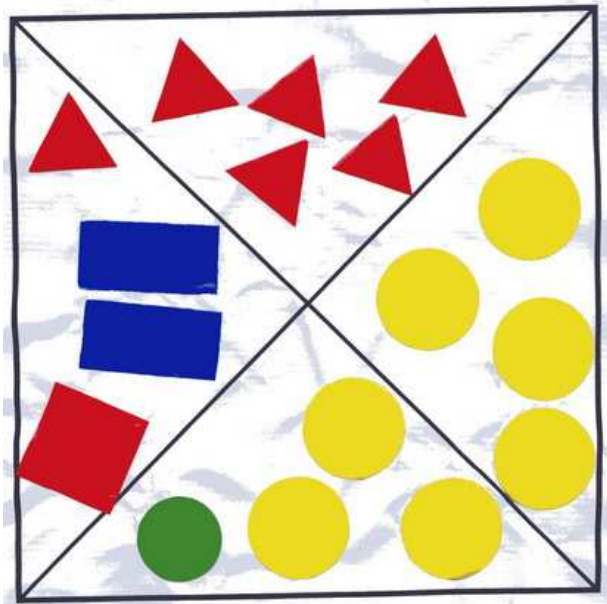
« Liste de courses » Maximilien



« Liste de courses » Jessica



Mosaïque de Jessica



Mosaïque de Maximilien

Documents fournis par F.Duquesne en janvier 2007

élaborés à partir de la collection ERMEL CP