

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Verbaliser pour apprendre en EPS

Francis Huot

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

L'apprentissage en Éducation Physique et Sportive (EPS) implique toute la personnalité dans ce qu'elle a de plus singulier pour mobiliser les ressources multiples de l'élève. Au cœur de ces transformations se situent les ressources cognitives et affectives qui inmanquablement prennent forme dans le cerveau par le langage.

Apprendre pour ressentir, analyser, piloter son action c'est pour l'élève, verbaliser ce qu'il veut faire, ce qu'il peut faire, et surtout comment et pourquoi le faire. Cette verbalisation, support de la pensée abstraite est aussi un support de la pensée concrète et de l'action motrice.

Le professeur qui suscite les apprentissages s'empare de cette question au travers de l'oral notamment pour que la pensée, source de la construction et du progrès, se concentre sur ce qui catalyse l'apprentissage et sur rien d'autre. Alors se pose la question de la forme et des temps de verbalisation. Quelle communication? Quel contenu? Quelle organisation pédagogique?

Le pari est celui de l'intelligence communicationnelle, celle qui consiste à mettre au coeur des interactions, les verbalisations fondamentales autrement dit les pensées qui nourrissent les apprentissages.



Verbaliser en EPS

Verbalisation contre action ?

Faire verbaliser les élèves en EPS n'est pas nouveau mais l'utilité de cette pratique n'est pas toujours facile à appréhender dans les apprentissages moteurs. A juste titre, beaucoup d'enseignants mettent la motricité, le temps moteur en particulier, au centre de leurs préoccupations et relèguent toute verbalisation aux environs de la situation d'apprentissage.

Le problème majeur de cet usage, c'est l'éloignement plus ou moins important entre la tâche motrice et la verbalisation. Le dialogue entre motricité et verbalisation ne s'opère pas de manière consciente ce qui ne nourrit pas les transformations investies. La parole est souvent donnée aux élèves dans un moment de bilan de fin de cours ou de fin de tâche motrice. Cette parole comme l'écrit éventuellement collecté pendant le cours, la fiche d'observation par exemple, est ici plus ou moins analysé et présenté comme un temps nécessaire à l'élève pour faire le point sur ses apprentissages. Mais ni le temps consacré, ni le format d'utilisation ne permet une véritable plus-value éducative, renforçant, catalysant les apprentissages.

La verbalisation, oral, écrit ?

La verbalisation est l'action qui consiste à mettre des mots sur une pensée, un ressenti. C'est une manière de construire sa pensée afin de la conscientiser et éventuellement la modifier. La verbalisation est donc intrinsèquement liée à la langue maternelle ou d'usage. La verbalisation permet à l'élève un dialogue avec soi, les autres, ou le monde qui l'entoure. Elle permet la conception des choses au travers de la pensée notamment et l'expression sous la forme de l'oral ou de l'écrit.

A l'école, compte tenu du nombre d'élèves dans les classes, l'écrit relègue souvent l'oral au second rang. Et dans les cours d'EPS, la verbalisation est avant tout utilisée par le professeur pour donner les consignes au collectif, orienter les actions, communiquer des contenus. Chez l'élève en EPS, verbaliser c'est souvent organiser, gérer l'action, arbitrer, juger..., et probablement moins souvent apprendre.

Si la verbalisation est présente depuis plusieurs décennies dans les programmes EPS, la forme orale est mise à l'honneur dans les nouveaux programmes du lycée¹ notamment au travers de l'analyse de l'action et des interactions sociales. L'enjeu est ici de placer la verbalisation par l'élève ou le professeur, au centre des apprentissages.

¹ Programmes d'enseignement commun du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Verbalisation et apprentissages ?

Se questionner sur la place de la verbalisation dans les apprentissages, en général, et moteurs en particulier, est légitime pour qui veut que ses élèves progressent. Bien sûr, des apprentissages échappent à la conscience et à la verbalisation. Mais, l'École étant le lieu de la connaissance, en se basant sur un modèle cognitif de l'apprentissage, il semble possible de retenir plusieurs phases du processus dans lesquelles la verbalisation est utilisée pour apprendre. Une attention particulière aux formats et usages de la verbalisation dans chaque phase d'apprentissage apporte une clé pour l'éducateur qui veut faire progresser. Cette modélisation sert avant tout à choisir sur quoi et quand porter l'attention pour optimiser l'apprentissage.

Déclencher l'action, la phase d'orientation

D'abord, la verbalisation permet d'orienter l'action vers un but au travers d'une action que ne maîtrise pas encore l'élève. Elle permet de réduire l'écart entre la représentation de la tâche par l'élève et l'action réelle dont l'élève peine à cerner les contours faute d'expérience. La verbalisation porte alors sur des consignes de but, permettant de construire le sens de l'action, son environnement, l'espace et le temps dans lequel elle prend forme. Elle donne à l'élève l'opportunité de rassembler des informations pour construire des connaissances contextuelles, sociales, topologiques qui caractérisent la situation et orientent l'élève par la construction de représentations affinées de la tâche dont il ne peut encore qu'imaginer, projeter le contour. Dans cette période d'apprentissage, la verbalisation prend souvent la forme de consignes orales, ou écrites données par le professeur et quelquefois par le ou les élèves. Ces informations déclenchent des motivations diverses chez l'élève qui le font s'engager plus ou moins volontairement dans l'action sachant qu'il n'y est pas compétent et qu'il risque l'échec. La verbalisation du professeur est transformée en une verbalisation par l'élève, pour soi ou les autres, qui questionne en termes de gains ou bénéfiques et de pertes à essayer, se tromper si besoin. L'image de soi est ici engagée et les différentes verbalisations ont aussi pour fonction de la valoriser sinon de la préserver voire, ne pas la dégrader. Cette phase est dite d'orientation car la verbalisation questionne le but à atteindre plus que le parcours, le processus.

Déclencher l'apprentissage la phase heuristique

Une fois engagé dans l'action motrice l'élève lève le voile sur la nouvelle tâche à réaliser sans pour autant atteindre le but puisqu'il ne sait pas, *a priori*, l'effectuer. La verbalisation intervient alors pour questionner cette action. Les informations qu'elle véhicule sont de nature à affiner le but, à problématiser l'apprentissage et interroger les ressources que l'élève investit, peut investir pour réussir. Les informations renvoient à des processus, des méthodes, des procédures. Il s'agit pour l'apprenant de construire un problème à résoudre puis de relier causes et effets, moyens et objectifs. Autrement dit, il choisit et projette une procédure qui doit lui faire atteindre le résultat escompté. La verbalisation prend alors une forme conditionnelle associant cause et effet dans une même phrase. Certains appellent cette verbalisation une règle d'action, c'est-à-dire une relation que l'élève construit à partir d'une connaissance fondamentale, principe scientifique si possible, qui fonde une action. Cette règle se construit à partir de représentations qu'il peut être utile de faire oraliser, elles-mêmes issues d'actions antérieures, de savoirs, savoir-faire présents et des informations préalablement rassemblées. Les mots employés ont alors pour fonction de décrire le « comment faire » et d'affiner la problématisation soit, la question posée par cette nouvelle difficulté à résoudre.

Soutenir l'apprentissage, phase de modélisation

Dès qu'il commence son apprentissage un élève dépense beaucoup d'énergie à se concentrer pour rassembler et synthétiser des informations pertinentes, lever l'incertitude dans laquelle il s'engage, problématiser la difficulté et associer de nouvelles connaissances pour élaborer de nouvelles compétences. Il déstabilise plus ou moins le « déjà là » pour reconstruire du nouveau et cela peut être couteux au plan affectif comme cognitif. La verbalisation intervient alors pour rassurer, rasséréner, mais aussi pour orienter les apprentissages et alléger l'empreinte cognitive. Il s'agit en somme, pour l'élève, de mettre des mots sur les sensations, les ressentis, à la fois pour relancer sa motivation mais aussi pour interpréter, lire son action afin de l'orienter vers le but qu'il ne faut pas perdre de vue. La verbalisation est alors rétroactive comme proactive et questionne les sens, la vue, les capteurs kinesthésiques, labyrinthiques notamment. Les sensations remontent et sont formalisées pour servir de tableau de bord permettant de piloter l'action et les apprentissages. Le professeur guide cette formalisation en proposant un vocabulaire du ressenti, de l'analyse du ressenti², en particulier un décodage des sensations. Cette verbalisation prend sa place par l'écrit dans le carnet d'entraînement. A l'oral, elle sert les interactions entre l'élève, lui-même, les autres, le professeur, le milieu. Elle prend souvent la forme d'une chaîne composée d'informations sensitives, d'indices, associés à une décision effectrice. La chaîne sensation-analyse-action est progressivement remplacée par une chaîne plus courte sensation-action. Le recours au pilotage cognitif est progressivement abandonné ouvrant la place au traitement de nouvelles informations permettant éventuellement d'accéder à de nouvelles consignes et apprentissages.

Transposer, stabiliser l'apprentissage

La phase finale d'un apprentissage est la consolidation, le renforcement. Pour consolider un apprentissage, il semble nécessaire de réinvestir les connaissances acquises dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été travaillées. Cette transposition demande de remobiliser la compétence. C'est une sorte de répétition mais pas seulement. L'adjonction d'un nouveau contexte oblige l'élève à stabiliser la routine motrice pour libérer ses capacités informationnelles et traiter la nouveauté sans déstabiliser l'acquis. La verbalisation porte alors d'une part sur le nouveau contexte, comme dans la première phase, mais aussi et surtout, sur les modalités d'exécution comme la vitesse, la force, le temps, l'espace, l'énergie qui sont des facteurs qui changent sans toutefois dénaturer la compétence mobilisée. Les consignes de réalisation sont ainsi porteuses de ces informations. Les quatre phases de l'apprentissage (Tab.1), orienter, déclencher, soutenir, transposer se répètent pour construire une spirale positive où verbalisation et apprentissages sont indissociables.

² HUOT (F.), "Organiser les parcours éducatifs", *e-novEPS* n°15, juin 2018

Tab 1 : phases d'apprentissage et verbalisation

| | Forme de verbalisation | Objet de la verbalisation | Type de verbalisation | Connaissances verbalisées |
|---|--|---|---|--|
| Phase 1 : orientation, déclencher l'action, | Orale ou écrite par le professeur ou l'élève avant de mettre en action. Consignes proactives sur le contexte, l'attendu, le but, l'enjeu, la motivation. | Savoir quoi faire ? pourquoi faire ? Où faire ? avec qui faire ? Avec quel matériel ? quand faire ? | Situer, reconnaître, topographier, identifier, se représenter, | Connaissances contextuelles permettant d'identifier les différents déterminants pour agir |
| Phase 2 : heuristique, déclencher les apprentissages | Orale, écrite ou pour soi, métacognition pour problématiser l'action et rechercher | Quoi résoudre ? comment faire ? quoi savoir pour faire ? | Questionner, analyser, expliciter, relier, réaliser. | Connaissances procédurales permettant d'associer savoir et action pour réussir. |
| Phase 3 : modélisation, soutenir les apprentissages | Métacognition, oral des camarades, retour du professeur, Carnet d'entraînement | Indices qui renseignent sur les liens Projeté/réalisé réalisé/attendu Action/Ressenti | Agir, Ressentir, comprendre, sélectionner, prendre des indices Gérer ses ressources. Piloter, apprécier | Connaissances méthodologiques et de soi permettant d'ordonner ses pensées, ses ressentis ses actions |
| Phase 4 : Transposition, consolider les apprentissages | Répétition orale, reformulation orale, pour nouvelle contextualisation | Savoir quoi faire ? pourquoi faire ? Où faire ? avec qui faire ? Avec quel matériel ? quand faire ? | Transformer, retenir, consolider, grandir, accentuer, remobiliser | Connaissances contextuelles nouvelles et procédurales antérieures |

Verbaliser en action

Les différentes formes de verbalisation énoncées précédemment sont utiles aux apprentissages à condition toutefois de respecter quelques principes. Elles demandent à être mobilisées dans des interactions nombreuses avant pendant et après l'action. Ces interactions sont celles qui se construisent naturellement entre le professeur et l'élève mais aussi et surtout, des élèves entre eux, de l'élève avec lui-même ou avec son environnement. Une attention particulière est à porter à l'apprentissage de la métacognition dont l'analyse des ressentis. Le développement sensoriel est induit par ce postulat. Une focale importante est aussi à placer sur la sélection et la mise à disposition, par le professeur, des connaissances fondamentales procédures ou méthodes qui doivent alimenter les verbalisations interactives.

Enfin, et ce n'est pas le moins, à la qualité de verbalisation doit être associée une importante quantité mobilisée dans différents formats (oral, écrit, pensée) et nourrissant de très nombreuses interactions sociales, affectives, cognitives pendant le cours.



Exemple de mise en œuvre

Dans le cadre du champ d'apprentissage 5 (CA5) au Lycée, un établissement peut investir une activité physique énergétique. Cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) peut prendre la forme de Yoga, de Qi Gong (se prononce chi kong) ou encore de tai chi chuan, pratique d'origine chinoise, tantôt art martial, tantôt danse du tao. Souvent pratiquée comme une gymnastique d'entretien, cette dernière activité est un intéressant support de développement de l'énergie personnelle, appelée Qi, énergie vitale qui se travaille par un rééquilibrage de la circulation énergétique et se manifeste par des bienfaits divers sur la santé. Une autre forme vietnamienne (le Viet Tai chi) existe aussi et présente le même intérêt.

Toutes ces activités, possèdent des objectifs similaires en utilisant des formes de pratiques culturelles différentes. La forme de pratique physique invite les élèves à investir des apprentissages singuliers et le professeur à clarifier les contenus par le biais d'une verbalisation aussi abondante que précise. L'activité de Tai chi chuan est présentée aux élèves comme la pratique d'un enchaînement de mouvements appelé « la forme » et composé de trois sous-ensembles de mouvements : la terre, le ciel, l'homme. Ces trois enchaînements rassemblent au total 108 mouvements³ qui se construisent sur la base d'un art martial ancestral : le tai chi chuan.

Phase 1, d'orientation

La première phase est l'occasion de présenter le mouvement dans sa globalité, sa culture, son contexte scolaire, dans le but de faire entrevoir la forme et de motiver la pratique en présentant enjeux de formation à venir et modes d'entrée possibles. Les enjeux de formation sont multiples, adaptés au profil des élèves et référés aux programmes.⁴ La verbalisation est alors descriptive pour énoncer les enjeux de formation dans lesquels chaque élève s'investit de manière singulière. Le mouvement est décrit anatomiquement, bio mécaniquement afin de placer le corps dans l'espace ; Ce descriptif initie une pratique collective qui donne vie à une forme visuelle, démonstration tirée de la verbalisation. Le professeur peut guider en pratiquant avec les élèves et en oralisant ce qui doit être réalisé. Il peut confier le guidage à un élève pour prendre du recul et observer, voire corriger. L'oral est proposé pour précéder la pratique collective de quelques secondes (4 à 10 environ). Pour aider la construction des représentations le visionnage de vidéos est éventuellement demandé en amont de la séance. Deux formats de verbalisation sont utilisés.

³ descriptif de la forme annexe

⁴ HUOT (F.), « CA5 et activité énergétiques », e-novEPS n°19, juin 2020

Verbalisation narrative

Le professeur ou l'élève « guide » décrit chaque mouvement comme une action de combat dans un face-à-face virtuel avec un adversaire. Le descriptif devient alors narration d'une histoire, d'un combat imaginaire que chaque élève réalise. Les élèves se repèrent par une projection imaginaire dans ce combat. Certains peuvent être attirés, d'autres repoussés par cette pédagogie. Peu d'élèves restent indifférents. Chaque élève investit la forme en fonction de ses ressources propres, sa souplesse, son tonus son émotion, son imaginaire, son expérience et surtout les enjeux formation choisis. Un exemple de verbalisation orale : « saisi par le cou, je me dégage par un enroulé des bras puis, après avoir paré à droite un coup de pied, je viens frapper au cou de l'adversaire puis, je donne un coup de pied droit dans le genou adverse. »

Verbalisation symbolique

Cette description peut prendre un autre format plus symbolique et devient alors une succession de mouvements mettant en scène des animaux. Le professeur ou l'élève guide fait apparaître un bestiaire qui donne des repères sur l'action à engager tant par le symbole que l'animal propose que par ses caractéristiques réelles. Le bestiaire est pris dans la tradition chinoise de cette activité dans laquelle, chaque animal symbolise des pouvoirs, des forces avec une omniprésence de la nature. La terre, le ciel et l'homme sont tour à tour convoqués dans des mouvements qui mettent en scène les animaux, les forces de la nature et l'énergie qui l'organise.

Exemples de verbalisation orale : «Caresser la queue d'oiseau, la grue déploie ses ailes, caresser l'encolure du cheval, le serpent rampe et pique, repousser le singe, le tigre griffe, porter le tigre dans la montagne...» Cette évocation animalière peut être remplacée ou suppléée par une évocation d'éléments naturels : balayer les lotus, caresser les nuages, coup de pied aux étoiles, enfoncer les lames de fer dans la terre, atteindre l'eau profonde noire, ... ». A la verbalisation orale par le professeur, il semble préférable de substituer celle d'un élève, des élèves qui tour à tour sont amenés à endosser le rôle de « guide scripteur». L'oral s'appuie sur un écrit préalablement préparé par l'élève à partir de la lecture de la vidéo sinon, au regard d'une source proposée par le professeur. C'est un premier apprentissage verbal qui se met au service de la construction d'une représentation du mouvement et de l'accroche d'une motivation par la symbolisation qu'elle convoque.

Phase 2, heuristique

Dans la première rencontre avec le mouvement, l'élève tente de le réaliser à sa mesure et se confronte à des difficultés de verbalisation orales puis, d'exécution. Il commence alors à comparer le modèle proposé, construit par sa représentation et la réalisation effective. S'ensuivent des problèmes posturaux, d'équilibre de coordination, de synchronisation, de respiration, de positionnement spatial notamment qu'il est invité à verbaliser à l'oral. Pour dépasser la simple identification, l'élève se réfère à des connaissances, liste de problèmes associés à des hypothèses de solutions. Par exemple, lors d'un coup de pied droit direct associé à un paré à la hanche de la main droite et un autre aux côtes de la main gauche, l'élève perd l'équilibre. Il utilise alors pour régler le problème un principe d'équilibre, formalisation écrite donnée par le professeur et traduite en règle d'action par l'élève.

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 - Partie 1 - Article 3 - page 7

Principe opérationnel

Vient à ce moment le principe opérationnel, verbalisation qui guide les réalisations et favorise la construction de règles d'action. Par exemple, l'équilibre se construit en positionnant le centre de gravité au centre du polygone de sustentation. L'abaissement du centre de gravité favorise l'équilibration. A partir de ce principe et pour exécuter ce mouvement l'élève construit et utilise plusieurs règles d'action :

- « Pour m'enraciner et ne pas me déséquilibrer, je fléchis légèrement ma jambe d'appui » ;
- « Pour m'équilibrer, je bascule le bassin vers l'arrière (rétroversion) afin de descendre mon centre de gravité et l'avancer au-dessus de mon entre-jambe. »

Autre exemple, la respiration doit être contrôlée pour faciliter le mouvement. L'inspiration se réalise sur la phase montante des mouvements et l'expiration sur la phase descendante. L'inspiration se place sur les phases de parades ou de protection et l'expiration sur les phases d'attaque ou de coups portés ; en référence à l'art martial car dans la réalisation pratique nul coup n'est porté. L'inspiration entraîne un abaissement du diaphragme et un ventre qui se gonfle alors l'expiration fait rentrer le ventre et remonter le diaphragme. L'inspiration est toujours plus courte que l'expiration. Ces principes sont autant de procédures à mettre en œuvre pour construire la qualité du mouvement et non plus seulement sa forme extérieure. L'élève modifie ainsi petit à petit sa motricité par un guidage verbal qualitatif qui, par la construction de règles d'action, devient un autoguidage.

La forme pédagogique proposée dans cette phase est une action par binômes et trinômes dans laquelle la verbalisation orale interactive accompagne et précède la construction du mouvement. Chaque mouvement est possiblement isolé pour en travailler les différents termes. Le partenaire énonce à son camarade qui exécute. Puis, les rôles sont inversés. La pratique est observée, évaluée puis, le retour oral conseille la réalisation pour obtenir une nouvelle production. L'élève travaille l'observation par comparaison à la forme verbalisée. Il développe son analyse au regard des concepts de principes et de règles d'action et oralise ses conseils comme des hypothèses de causes pouvant engendrer de nouveaux effets, autrement dit, des progrès. Cet oral fait l'objet d'échanges entre pairs à la fois pour en améliorer la forme, le vocabulaire, la syntaxe, et l'impact sur la motricité. La qualité du mouvement est vérifiée par une nouvelle pratique en grand groupe qui permet de vérifier si tout le monde répète le même mouvement formel tout en l'interprétant chacun à sa manière.

Phase 3 : modélisation sensori-active

La construction sensorielle du mouvement

Baisser le niveau de vigilance

En taï chi comme dans la majorité des arts énergétiques, la pratique se met principalement au service de la construction sensorielle du mouvement, du développement du ressenti, et de la connaissance de soi. Une perception de soi sous un nouveau jour, celui notamment du relâchement cognitif. L'élève apprend à baisser les tensions affectives et cognitives pour mieux lire son corps au travers des perceptions sensorielles. Il apprend aussi à différencier son attention en régulant les niveaux de vigilance. Baisser le niveau de vigilance consiste à utiliser sa respiration

ventrale, son diaphragme pour inspirer et expirer de manière à engendrer une détente, une relaxation propice à un meilleur ressenti des perceptions. Baisser sa vigilance c'est aussi d'abord positionner son attention sur la manière de respirer puis, laisser progressivement la place à l'attention sensorielle. Le « lâcher prise » s'installe, le stress diminue et l'élève accède à des repères sur ses fonctions organiques et motrices qui lui sont habituellement cachées par un brouillage cognitif ou organique. Le lâcher prise permet aussi de mieux accéder à l'oral notamment par la diminution du stress et une respiration plus fluide.

Verbaliser les sensations et les associer aux actions

La verbalisation porte alors sur les perceptions, sous la forme de chaînes lexicales qui associent un ressenti, un analyseur, une action à mener. Par exemple, dans l'équilibre d'un coup de pied, exemple précédent, associé à une expiration profonde et des parades de mains, plusieurs sensations sont convoquées. Au niveau de la plante des pieds, à noter que la pratique s'effectue de préférence pieds nus sur sol dur, les augmentations ou diminutions de pression sur le talon ou les coussinets des orteils renseignent sur le placement du centre de gravité pouvant se réguler par bascule du bassin.

Exemples de chaînes lexicales : « augmentation pression orteils-déséquilibre avant-bassin à rétroverser ». « Augmentation pression dans les talons-déséquilibre arrière-bassin à antéverser. » Avec l'apprentissage, ces chaînes sont réduites en sensation-action et l'analyse du déséquilibre est directement régulé par l'action efficiente, libérant la pensée pour intégrer d'autres informations. Le carnet d'entraînement se remplit par de nombreuses suites lexicales qui sont autant de verbalisations écrites servant l'apprentissage du ressenti. *In fine*, ce type de pratique aboutit à la genèse d'un répertoire sensori-moteur qui devient un véritable modèle d'apprentissage. Le carnet papier peut s'enrichir d'un format numérique qui propose des vidéos d'actions et des chaînes lexicales oralisées par les élèves.

Phase 4 : transposition consolidation

La dernière phase de l'apprentissage est celle qui permet de retenir durablement. Pour cela, il est utile, voire indispensable, de faire réinvestir les compétences acquises dans un autre contexte. Changer ce contexte, c'est dans le cadre du taï chi, agir sur des paramètres d'exécution de la forme. Dans la première phase, la représentation de la forme est construite et dans la seconde son exécution est opérée, puis régulée. Dans la 3^{ème} phase, dans une réalisation plus rapide, plus lente, plus puissante, plus fluide, plus détaillée, l'élève investit la profondeur du mouvement et se l'approprie en fonction de ce qu'il est. Dans la quatrième phase, la forme maîtrisée est remise en question par un lien temporel ou spatial nouveau.

Dans cette dernière phase, plusieurs procédés pédagogiques sont possibles. Le professeur demande aux élèves de réaliser la forme apprise à plusieurs et à l'unisson. Le lien du groupe n'est pas la musique mais le tempo de la respiration commune. Tout le monde inspire et expire en même temps. Cette attention nouvelle à la respiration collective implique une sensibilité accrue de l'élève aux autres, combinée à une mise en œuvre de la mémoire. La compétence s'en trouve transposée dans un environnement sensori-moteur singulier : sa respiration, celle des autres et la synchronisation du mouvement. La verbalisation n'est cependant pas absente car elle continue à soutenir la motricité. L'élève énonce dans sa tête ou à voix haute, selon le choix pédagogique et

le niveau de mémorisation de la forme, la succession mouvements et conserve l'attention collective. Il peut aussi verbaliser à voix haute ou pour lui, les règles d'action comme dans la seconde phase. Enfin il peut reprendre les sensations qui sont autant de repères d'exécution comme dans le troisième temps.

Une autre forme de pratique consiste à demander aux élèves de réaliser à l'unisson mais en orientant dans une direction différente. Les élèves sont alors face à face ou dos à dos, et se déploient dans des directions aléatoires. Les repères d'espace changent et le recours à la vue pour se repérer sur les autres est alors plus difficile. L'attention respiratoire et collective est conservée. La verbalisation est de même nature que dans l'application précédente : repères formels, indices d'exécution et de réalisation se succèdent.



Conclusion

La verbalisation est au centre de la pensée qui elle-même, nourrit l'action et l'expression au service des apprentissages. Le cours est, de fait, une organisation des interactions de toutes natures entre les élèves, eux-mêmes, leur environnement, les autres, les connaissances et les actions à réaliser. Ces interactions portent sur des pensées, des actes, des connaissances, des sensations qui enclenchent, soutiennent et renforcent motivation et apprentissages. La sélection des verbalisations, supports de ces interactions s'imposent comme un outil pédagogique et un objet de développement qui catalysent tous les apprentissages moteurs, méthodologiques comme langagiers.

Les programmes du collège comme ceux du lycée enclenchent un usage intensif d'une verbalisation pour apprendre à penser, communiquer, comprendre, analyser, observer, classer le monde, construire et développer des compétences. Les connaissances indispensables aux apprentissages sont majoritairement véhiculées par le verbe, la pensée et les différentes communications, interactions.

Pour le professeur, faire verbaliser, dans les différentes étapes d'apprentissages, c'est sans aucun doute mettre en œuvre les enjeux de formations définis pour ses élèves. Au cœur de ce travail se situe l'apprentissage des élèves. Or, verbaliser les interactions selon différentes formes et dans différents temps, c'est se donner les moyens de relever cet immense défi des apprentissages pour tous et chacun, comme écrit initialement



Annexe

Liste des 108 mouvements de la forme du style Yang traditionnel

| Première section – La terre | | | |
|-----------------------------|---|----|--|
| 1 | Posture fondamentale | N | |
| 2 | Ouverture du Tai Chi | N | |
| | a. <i>Ecarter le pied droit</i> | N | |
| | b. <i>Lever et descendre les mains</i> | N | |
| | c. <i>Faire deux cercles avec les mains</i> | N | |
| 3 | Saisir la queue de l'oiseau | N | |
| | a. <i>Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle</i> | N | |
| | b. <i>Parer du bras gauche</i> | N | |
| | c. <i>Parer des deux mains</i> | E | |
| | d. <i>Tirer (gauche)</i> | NE | |
| | e. <i>Presser</i> | E | |
| | f. <i>Pousser</i> | E | |
| | g. <i>S'asseoir et pousser à gauche</i> | NO | |
| | h. <i>S'asseoir et pousser à droite</i> | NE | |
| 4 | Simple fouet | O | |
| 5 | Elever les mains | N | |
| | a. <i>Tirer (gauche)</i> | NO | |
| | b. <i>Frappe du coude/épaule</i> | N | |
| | c. <i>Parer du bras droit</i> | N | |
| 6 | La grue blanche étend ses ailes | O | |
| 7 | Brosser le genou gauche et pousser | O | |
| 8 | Jouer du pipá | O | |
| 9 | Brosser le genou gauche et pousser | O | |
| 10 | Brosser le genou droit et pousser | O | |
| 11 | Brosser le genou gauche et pousser | O | |
| 12 | Jouer du pipá | O | |
| 13 | Brosser le genou gauche et pousser | O | |
| | a. <i>La main droite forme un poing, l'amener en bas à gauche</i> | SO | |
| 14 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing | O | |
| 15 | Fermeture apparente et pousser | O | |
| 16 | Croiser les mains | N | |
| Deuxième section – L'homme | | | |
| 17 | Mener le tigre à la montagne | SE | |
| 18 | Saisir la queue de l'oiseau | SE | |
| | a. <i>Lever la main droite</i> | SE | |
| | b. <i>Tirer (gauche)</i> | E | |
| | c. <i>Presser</i> | SE | |
| | d. <i>Pousser</i> | SE | |
| | e. <i>S'asseoir et pousser à gauche</i> | N | |
| | f. <i>S'asseoir et pousser à droite</i> | E | |
| | g. <i>Lever les bras, tourner et bloquer à gauche</i> | NO | |
| | h. <i>Pousser droit devant</i> | NO | |
| 19 | Le poing sous le coude | O | |
| 20 | Reculer et repousser du singe (droite) | O | |
| 21 | Reculer et repousser du singe (gauche) | O | |
| 22 | Reculer et repousser du singe (droite) | O | |
| 23 | Reculer et repousser du singe (gauche) | O | |
| 24 | Reculer et repousser du singe (droite) | O | |
| 25 | Vol oblique vers la droite | N | |
| 26 | Elever les mains | N | |
| | a. <i>Tirer (gauche)</i> | NO | |
| | b. <i>Frappe du coude/épaule</i> | N | |
| | c. <i>Parer du bras droit</i> | N | |
| 27 | La grue blanche déploie ses ailes | O | |
| 28 | Brosser le genou gauche et pousser | O | |
| 29 | L'aiguille au fond de la mer | O | |
| 30 | Les mains comme un éventail | O | |
| 31 | Se retourner et frapper | NE | |
| | a. <i>Coup de poing remontant et tirer (gauche)</i> | E | |
| 32 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing | E | |
| | a. <i>S'asseoir et tirer (droite)</i> | SE | |
| 33 | Vol oblique vers la gauche | NE | |
| 34 | Avancer et saisir la queue de l'oiseau | E | |
| | a. <i>Parer des deux mains</i> | E | |
| | b. <i>Tirer (gauche)</i> | NE | |
| | c. <i>Presser</i> | E | |
| | d. <i>Pousser</i> | E | |
| | e. <i>S'asseoir et pousser à gauche</i> | NO | |
| | f. <i>S'asseoir et pousser à droite</i> | E | |
| 35 | Simple fouet | O | |
| 36 | Les mains comme des nuages | N | |
| | a. <i>Recommencer les mains comme des nuages – 5 fois à gauche et 4 fois à droite et finir à droite</i> | NO | |
| 37 | Simple fouet | O | |
| 38 | Caresser la crinière du cheval | O | |
| 39 | Séparer et coup de pied à droite | NO | |
| 40 | Séparer et coup de pied à gauche | NE | |
| 41 | Tourner et donner un coup du talon gauche | E | |
| 42 | Brosser le genou gauche et pousser | E | |
| 43 | Brosser le genou droit et pousser | E | |
| 44 | Avancer et frapper en bas | E | |
| 45 | Se retourner et frapper | SO | |
| | a. <i>Coup de poing remontant et tirer (gauche)</i> | O | |
| 46 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing | O | |
| 47 | Vol oblique vers la gauche | O | |
| 48 | Frapper du talon droit | NO | |
| | a. <i>Pousser à droite</i> | NO | |
| 49 | Frapper le tigre à gauche | SE | |
| 50 | Frapper le tigre à droite | NO | |
| 51 | Intercepter avec le bras gauche et donner un coup du talon droit | NO | |
| 52 | Le double phénix frappe les oreilles | NO | |
| 53 | Donner un coup du talon gauche | O | |
| 54 | Se retourner et donner un coup du talon droit | O | |
| | a. <i>Tirer (gauche)</i> | SO | |
| 55 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing | O | |
| 56 | Fermeture apparente et pousser | O | |
| 57 | Croiser les mains | N | |

www.taichi-academy.be

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 – Partie 1 – Article 3 – page 11

Liste des 108 mouvements de la forme du style Yang traditionnel

| Troisième section – Le ciel | | | | | | | |
|-----------------------------|---|----|----|--|----|-----|--|
| 58 | Mener le tigre à la montagne | SE | | | | | |
| 59 | Saisir la queue de l'oiseau | SE | | | | | |
| | a. Lever la main droite | SE | 71 | Simple fouet | O | 90 | Simple fouet |
| | b. Tirer (gauche) | E | 72 | Les mains comme des nuages | N | 91 | Les mains comme des nuages |
| | c. Presser | SE | | a. Recommencer les mains comme des nuages – 4 fois à gauche et 3 fois à droite et finir à droite | | | a. Recommencer les mains comme des nuages – 3 fois à gauche et 2 fois à droite et finir à droite |
| | d. Pousser | SE | 73 | Simple fouet | O | 92 | Simple fouet |
| | e. S'asseoir et pousser à gauche | N | 74 | Le serpent descend en rampant | NO | 93 | Caresser la crinière du cheval |
| | f. S'asseoir et pousser à droite | E | 75 | Le coq d'or se tient sur la jambe gauche | O | 94 | La main qui perce |
| 60 | Simple fouet oblique | NO | 76 | Le coq d'or se tient sur la jambe droite | O | 95 | Se retourner et donner un coup du talon droit |
| 61 | Séparer la crinière du cheval (droite) | SE | 77 | Reculer et repousser du singe (droite) | O | | a. Avancer et presser vers le bas |
| 62 | Séparer la crinière du cheval (gauche) | NE | 78 | Reculer et repousser du singe (gauche) | O | 96 | Faire un pas et frapper l'aîne |
| 63 | Séparer la crinière du cheval (droite) | SE | 79 | Reculer et repousser du singe (droite) | O | | a. S'asseoir et tirer (droite) |
| | a. Tourner à gauche et tirer (droite) | NE | 80 | Vol oblique vers la droite | N | 97 | Vol oblique vers la gauche |
| 64 | Saisir la queue de l'oiseau | N | 81 | Elever les mains | N | 98 | Avancer et saisir la queue de l'oiseau |
| | a. Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle | N | | d. Tirer (gauche) | NO | | a. Parer des deux mains |
| | b. Parer du bras gauche | N | | e. Frappe du coude/épaule | N | | b. Tirer (gauche) |
| | c. Parer des deux mains | E | 82 | La grue blanche déploie ses ailes | O | | c. Presser |
| | d. Tirer (gauche) | NE | 83 | Brosser le genou gauche et pousser | O | | d. Pousser |
| | e. Presser | E | 84 | L'aiguille au fond de la mer | O | | e. S'asseoir et pousser à gauche |
| | f. Pousser | E | 85 | Les mains comme un éventail | O | | f. S'asseoir et pousser à droite |
| | g. S'asseoir et pousser à gauche | NO | 86 | Se retourner et frapper | NE | | g. Lever les bras, tourner et bloquer à gauche |
| | h. S'asseoir et pousser à droite | NE | | b. Coup de poing remontant et tirer (gauche) | E | | h. Pousser droit devant |
| 65 | Simple fouet | O | 87 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing | E | 99 | Simple fouet |
| 66 | La fille de jade tisse la navette (gauche) | NE | | b. S'asseoir et tirer (droite) | SE | 100 | Le serpent descend en rampant (2) |
| 67 | La fille de jade tisse la navette (droite) | NO | 88 | Vol oblique vers la gauche | E | 101 | Avancer et fermer les 7 étoiles |
| 68 | La fille de jade tisse la navette (gauche) | SO | 89 | Avancer et saisir la queue de l'oiseau | E | 102 | Reculer et chevaucher le tigre |
| 69 | La fille de jade tisse la navette (droite) | SE | | a. Parer des deux mains | E | 103 | Tourner et balayer le lotus |
| | a. Tourner à gauche et tirer (droite) | NE | | b. Tirer (gauche) | NE | 104 | Bander l'arc et viser le tigre |
| 70 | Saisir la queue de l'oiseau | N | | c. Presser | E | | a. Tirer (gauche) |
| | a. Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle | N | | d. Pousser | E | 105 | Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing |
| | b. Parer du bras gauche | N | | e. S'asseoir et pousser à gauche | NO | 106 | Fermeture apparente et pousser |
| | c. Parer des deux mains | E | | f. S'asseoir et pousser à droite | E | 107 | Croiser les mains |
| | d. Tirer (gauche) | NE | | g. Lever les bras, tourner et bloquer à gauche | NO | 108 | Fermeture du Tai Chi |
| | e. Presser | E | | | | | |
| | f. Pousser | E | | | | | |

www.taichi-academy.be

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 – Partie 1 – Article 3 – page 12