

# Parler avec et sur la langue pour l'apprendre. De l'oral à l'écrit : cheminer du premier au second en s'appropriant plus facilement les notions orthographiques et grammaticales

Djamila Zitouni

▶ **To cite this version:**

Djamila Zitouni. Parler avec et sur la langue pour l'apprendre. De l'oral à l'écrit : cheminer du premier au second en s'appropriant plus facilement les notions orthographiques et grammaticales. Education. 2016. dumas-01409159

**HAL Id: dumas-01409159**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01409159**

Submitted on 5 Dec 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
Languedoc- Roussillon.

**Master « Métiers de l'Education et de la Formation. »**
**Mémoire de recherche de deuxième année.**

Année universitaire 2015 – 2016

# Parler avec et sur la langue pour l'apprendre

***De l'oral à l'écrit : cheminer du premier au second en s'appropriant plus facilement les notions orthographiques et grammaticales.***

**Mme ZITOUNI Djamila**

Directrice de mémoire : Corinne GOMILA
Assesseur : Micheline CELLIER
Soutenu le 30 juin 2016

**Résumé :**

L'écart entre le niveau des compétences des élèves et les attentes scolaires est patent. Des **démarches didactiques alternatives** sont expérimentées depuis plusieurs années pour développer **l'activité métalinguistique** de l'élève et optimiser les apprentissages. « La phrase dictée du jour » est l'un d'entre eux. Mon objectif est l'étude de la mise en œuvre de ce dispositif dans deux classes. Il s'agit d'observer comment les enseignants et leurs élèves objectivent **la langue** pour mieux travailler les notions visées, mais aussi de questionner la façon dont les savoirs en **orthographe** et en **grammaire sont étiquetées par du métalangage**.

Le corpus d'étude est constitué de six séances de classe menée à différentes périodes de l'année dans deux classes différentes. Les deux enseignants utilisent la même démarche didactique mais opèrent des choix pédagogiques opposés.

Le propos n'est pas d'évaluer des enseignants expérimentés mais de constater, suite à des pratiques pédagogiques divergentes, les effets d'apprentissages des élèves. Ces derniers interrogent fortement quant à l'impact sur le développement de la **pensée réflexive** de l'élève des désignations choisies par l'enseignant.

*Mots clefs : démarches didactiques alternatives, activité métalinguistique, langue, métalangage, orthographe, grammaire, pensée réflexive.*

## Abstract :

The gap between the level of students' skills and academic expectations is obvious. Alternative teaching approaches are being tested for several years to develop metalinguistic student activity and optimize learning. "The sentence dictated the day" is one of them. My goal is to study the implementation of this device in two classes. This is to observe how teachers and students objectify language to work from concepts covered, but also to question how knowledge spelling and grammar are labeled by the metalanguage.

The corpus of study consists of six class sessions conducted at different times of the year in two different classes. Both teachers use the same didactic approach, but operate opposite pedagogical choices.

The purpose is not to assess experienced teachers but to note, following differing teaching practice, the students' learning effects. These highly questioned about the impact on the development of reflective thinking of student designations

*Key words: Alternative didactic steps, Metalinguistic activity, Language, metalanguage, spelling, grammar, reflexive thought.*

*Remerciements*

Aux enseignants et élèves de CP, à ma classe CM2 du groupe scolaire Paul Marcelin,

A Mme SECHEPETT, titulaire départemental, Ecole Tour Magne,

A Corinne GOMILA,

A Mohamed DRISSI pour sa collaboration en classe et à la réflexion,

A ma petite famille et mes amis pour leur patience, leur indulgence et leur correction.

# Table des matières

**INTRODUCTION ……..…….. 7**

**I. Partie théorique…….…..... 8**

**I.1 Ce que disent les programmes de l'étude la langue au CP ..... 8**

**I.2 Ce que disent les didacticiens de l'étude de la langue ……..…10**

**I.3 De l'intérêt de trois dispositifs pédagogiques ……..…12**

I.3.1 La méthode des jetons ou la grammaire en couleurs …….13

I.3.1.1 Méthode des jetons de B. de Becque et S. Blot…….…13

I.3.1.2 Grammaire en couleur de Christiane et Maurice Laurent..... 15

I.3.2 Le tri de mots à visée grammaticale chez Carole Tisset…….. 18

I.3.3 La phrase du jour…… 19

**II. Méthodologie et démarche de recherche…… 22**

**II.1 Présentation des deux classes observées…… 22**

II.1.1 Le recueil de données ……24

II.1.2 Le déroulement de la phrase dictée du jour…….25

II.1.3 Les outils utilisés lors des débats orthographiques…….27

**II.2 Les résultats et analyses des premières séances *phrase du jour* au CP…….....29**

II.2.1 Vers une première approche explicite du débat orthographique en CP L……..……29

II.2.2. Bilan provisoire……..…..….30

II.2.3 Une approche implicite du débat orthographique en CP E……..…….32

II.2.4. Bilan provisoire ……..……33

**II.3 Les résultats et analyses des deuxièmes séances *phrase du jour* au CP……33**

II.3.1 D'un étayage ouvert pour une conceptualisation des notions grammaticales en CP L…….……33

II.3.2 Bilan provisoire ……..…… 35

II.3.3 Limite d'un guidage serré en CP E…… 36

II.3.4 Bilan provisoire……..……. 38

**II.4 Les résultats et analyses des troisièmes séances menées *phrase du jour* au CP…… 38**

II.4.1 D'un étiquetage du métalangage pour un recul réflexif sur la langue en CP L…….…….. 39

II.4.2 Premières remarques ……42

II.4.3 Limite de la réflexion métalinguistique par déficit d'étiquetage en CP E…….……43

II.4.4 Premières remarques…….45

**II.5 Effets attendus des apprentissages des élèves et du dispositif ……..46**

II.5.1 Analyse du point de vue des résultats des élèves ……..46

II.5.2 Analyse du point de vue de la posture des enseignants…… 47

II.5.3 Analyse des résultats quantitatifs des performances des élèves …… 47

II.5.4 Analyse de l'activité pédagogique : La phrase dictée du jour……. ..48

**III. Expérimentation d'un protocole basé sur « La phrase du jour au CM2 »…. .50**

**III.1 Présentation du modèle d'évaluation utilisé……50**

**III. 2 Analyses et résultats quantitatifs des élèves de CM2…….52**

**CONCLUSION……..55**

**BIBLIOGRAPHIE……57**

## Introduction

Dès mes premières années d'enseignement, je me suis interrogée sur la didactique de la grammaire et plus exactement sur ce que la grammaire pouvait apporter à la maitrise de l'orthographe : Comment concevoir une séance de grammaire qui permette aux élèves de mieux écrire ? Comment les élèves transposent-ils le savoir grammatical enseigné quand ils écrivent?

Cet intérêt pour l'étude de la langue m'a conduite à présenter en 2012 un CAFIPEMF[1]. Je me suis alors attachée plus particulièrement aux travaux de Danièle Cogis, et au dispositif de *La phrase du jour*. La démarche développée par cette didacticienne m'a permis de transformer ma pratique pédagogique. J'ai ainsi découvert en lisant ses ouvrages un dispositif où l'oral est un vecteur d'apprentissage, où la ritualisation est une clef à la mémorisation, et où les termes grammaticaux sont explicités aux élèves.

En 2014 alors que je suis nommée à l'école Paul Marcelin, école située en REP j'ai proposé dès septembre à mes élèves de CM1/2 des séances fondées sur le dispositif. La plupart des élèves ont été surpris quand je leur ai demandés d'expliciter et de justifier certaines notions grammaticales. Il a été impossible pour eux d'expliquer comment ils s'y sont pris pour identifier un verbe par exemple. Il a été également difficile pour eux de nommer les classes grammaticales ou encore de saisir la notion de groupe nominal. Le recul réflexif, nécessaire à l'étude de la langue, semblait leur manquer. Pourtant ces élèves ont reçu un enseignement grammatical et ce dès le cycle II, cycle des apprentissages fondamentaux.

Je voudrais dans ce mémoire réfléchir aux dispositifs que peuvent utiliser les enseignants dans leurs classes pour stimuler la réflexion métalinguistique des élèves et vérifier plus particulièrement leur efficacité dans deux classes de CP.

La première partie de ce travail sera consacrée à la présentation de travaux de référence concernant l'étude de la langue à l'école ainsi qu'à la présentation de différents dispositifs disponibles pour les enseignants. Dans une seconde partie, je comparerai les pratiques d'enseignement de deux classes de CP, et j'analyserai leur efficacité. Pour finir, je proposerai un protocole expérimental mené dans ma classe cette année.

[1] CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur)

## I - Partie théorique

Il s'agit dans cette première partie de rappeler tout d'abord les prescriptions officielles concernant l'étude de la langue pour le cycle 2 et de présenter les données théoriques qui guident mes recherches avant de m'arrêter sur trois dispositifs pédagogiques particuliers qui peuvent être exploités dès le CP - *La grammaire en couleur, le tri de mots et la phrase du jour,*

### I.1 Ce que disent les programmes de l'Étude de la langue au CP

L'année en cours est une année de transition entre deux prescriptions officielles, mais l'une comme l'autre accorde une attention particulière à l'étude de la langue. Si les Programmes de 2008 insistaient particulièrement sur les savoirs à enseigner, les programmes à venir, faisant écho à ceux de 2002, rappellent également l'importance qu'il y a à développer la vigilance métalinguistique de l'élève.

Les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux de 2008 (M.EN, 2008) renforcent le lien entre écriture, lecture et langue française. Ils soulignent en effet que « menés de pair, ces apprentissages se renforcent mutuellement tout au long du cycle.». Ainsi, dès le CP, les élèves s'entraînent « à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus » ; ils s'exercent à écrire « sans erreur des mots appris et des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons » ; Ils « apprennent à rédiger un texte court : rechercher et organiser des idées, construire des phrases, faire attention à l'orthographe ».

Ces programmes mettent l'accent sur la dimension orthographique de l'écriture : les élèves de cycle 2 doivent respecter « les correspondances entre lettres et sons relatives à la valeur des lettres ; ils doivent être capables de « copier sans faute un texte court », d'écrire « sans erreur des mots mémorisés », de savoir orthographier des « formes conjuguées », de respecter « l'accord entre le sujet et le verbe ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal» au CE1.

La même insistance quant à l'orthographe touche également les progressions pour l'école primaire. Il est demandé aux élèves en CP de pouvoir « reconnaître les noms et les verbes,

repérer et justifier des marques du genre et du nombre, commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre. » (M.E.N, 2008, p. 3)

Notons au passage que ces progressions qui permettent aux enseignants d'élaborer la progressivité de leurs enseignements ne mentionnent pas l'utilisation d'un métalangage spécifique.

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire, qui entreront en vigueur à la rentrée 2016, font également de l'apprentissage de la langue française un objet central. Dans le domaine *Les langages pour penser et communiquer*, il est indiqué qu'« au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de **l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maitrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique**. ». Ces nouveaux programmes, ainsi que le référentiel de l'éducation prioritaire (2013), recommandent un enseignement explicite de l'étude de la langue dès le CP.

Les prescriptions évoluent et suivent d'une certaine manière les avancées de la recherche en didactique de la langue.

En effet, depuis de nombreuses années, des théoriciens comme des pédagogues se sont interrogés sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, sur son apprentissage par les élèves. Au fil des décennies, l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe a connu d'importantes transformations didactiques et politiques qu'elle continue de connaître dans le contexte de l'Ecole. Lors d'une journée d'étude « Enseigner la grammaire, enseigner le lexique » tenue à l'IUFM de Nîmes le 26 mars 2008, F. Grossmann indiquait que la grammaire a été et est toujours critiquée. Historiquement, c'est une discipline qui est continuellement en crise. Dans les limites de ce mémoire, je ne ferai pas l'historique de l'enseignement de la grammaire à l'école, ni celui de l'orthographe. Mon objet se limite à **l'enseignement grammatical à visée orthographique** et aux travaux récents qui comme ceux de Carole Tisset, Catherine Brissaud ou Danièle Cogis soulignent l'importance dans l'étude de la langue des paramètres suivants :

- La place de la verbalisation dans les acquisitions linguistiques.
- Le rôle de la terminologie grammaticale.
- Le statut de la ritualisation.
- La posture réflexive métalinguistique.

### I.2. Ce que disent les didacticiens de l'étude de la langue à l'école.

Carole Tisset dans son ouvrage *Enseigner la langue française à l'école* (2010) questionne la pertinence de l'enseignement de la grammaire au service exclusif de l'orthographe. Elle explique que comprendre sa langue n'aide pas forcément à mieux lire ou écrire. Elle définit la grammaire comme la façon de comprendre le fonctionnement de la langue et non un système normatif. Pour elle, faire de la grammaire répond à trois objectifs : *améliorer la compréhension en lecture, améliorer l'activité de productions d'écrits et augmenter les capacités réflexives*. (p 15). Elle interroge également le bien-fondé de la terminologie grammaticale à l'école. Pour elle, cette dernière est nécessaire mais elle ne correspond qu'à une certaine théorie de la langue. Elle ne doit pas devenir un objet de pouvoir pour l'enseignant mais au contraire, elle doit être minimale pour n'exclure personne. « L'acquisition de la terminologie n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'un outil pour parler de la langue. » (p 14). Carole Tisset indique que la terminologie doit être celle de la nomenclature officielle. (p 13). L'auteure souligne que la posture réflexive des représentations est plus importante que « l'étiquetage ».
Dans cet ouvrage, la théoricienne préconise une démarche scientifique, dans la lignée du constructivisme, pour acquérir des connaissances linguistiques. Elle développe une démarche où l'élève est acteur face à sa réflexion et à ses acquisitions. Elle insiste sur la place de l'oral et sur les manipulations linguistiques. Ainsi, les opérations qui consistent à examiner des objets que l'on peut décrire, analyser, manipuler : opérations de déplacement, remplacement, expansion ou réduction, comparer, classer … sont primordiales pour elle.

Deux autres didacticiennes, Catherine Brissaud et Danielle Cogis, ont consacré leurs recherches à la question de l'enseignement de la langue et de l'orthographe en particulier.
Dès 2005, Danielle Cogis dans son ouvrage, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe (2005)*, mettait en évidence une autre démarche possible de l'enseignement de l'orthographe à l'école. Danièle Cogis s'inscrivait dans une nouvelle démarche d'enseignement. Pour elle, écrire « sans faute » est le résultat d'un lent processus d'appropriation des normes de la langue écrite où les erreurs ont une autre signification. La maîtrise de l'orthographe, n'est pas le résultat d'un ensemble de règles apprises par cœur, c'est aussi une réflexion : partir des représentations des élèves pour les faire évoluer vers la norme.

Du point de vue orthographique, les recherches ont montré les difficultés des élèves portant sur les structures syntaxiques. D.Cogis (2005) indique ainsi qu'un élève ne pourra respecter les accords dans le groupe nominal que s'il a assimilé et construit la notion de groupe nominal. Elle note qu'en situation d'écriture un élève est souvent en surcharge mentale. Elle indique que le scripteur rencontrera des difficultés à revenir en arrière une fois qu'il a écrit. Elle qualifie les erreurs comme étant des « erreurs de gestion et non d'orthographe » (2005, p 42).

Les modèles de séances proposés dans les ouvrages permettent aux élèves de raisonner et d'émettre des hypothèses. Ces activités concèdent également de mettre à jour les représentations conceptuelles des élèves. Comme le souligne D.Cogis (2005), il est essentiel de travailler sur le **« mur invisible »** des conceptions des élèves, c'est-à-dire sur ce qui fait obstacle entre la faute et la norme, donc ce qui permettra de suivre la progression de leur apprentissage. Je retiens donc que mettre l'élève dans un dispositif de type « situation problème » en l'accompagnant explicitement et en s'appuyant sur un métalangage suffisant va lui permettre de développer une vigilance métalinguistique pour acquérir, développer et consolider des compétences grammaticales.

Dans leur dernier ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?,* Catherine Brissaud et Danièle Cogis rappellent les difficultés de l'orthographe française notamment le nombre important d'homophones et surtout l'absence de relation univoque entre les phonèmes et les graphèmes: on n'écrit pas comme on entend.

Les difficultés relevées par ces deux auteures expliquent en grande partie les difficultés de nos élèves en orthographe. Ces dernières furent déjà mises en évidence dès 2007 lors de l'enquête menée par D. Manesse et D.Cogis[2] qui donnèrent à des élèves de CM2 la même dictée que celle qui fut donnée en 1987. La comparaison des résultats montre que le nombre d'erreurs a augmenté et particulièrement dans le domaine grammatical. L'orthographe grammaticale reste le point faible des élèves.

Cependant, il est important de le souligner. C. Brissiaud et D. Cogis mettent donc l'accent sur l'observation et la réflexion, l'écriture et l'entraînement quotidien, les interactions entre pairs et le guidage de l'enseignant. L'enjeu est d'amener les élèves à acquérir des connaissances de

[2] Enquête auprès de 3000 élèves menée par D.Manesse et D.Cogis comparant le niveau orthographique des élèves de 1987 et 2005 sous la forme d'une dictée de 85 mots tiré d'un texte de Fénelon. *Une difficulté de plus en plus grande : l'orthographe grammaticale de 40% des erreurs en 1987 à 52% en 2005.*

plus en plus sures et à développer une capacité à contrôler leurs propres écrits. Elles appuient leurs démarches en y intégrant un emploi du métalangage[3].

Dans un article du Café pédagogique[4] du 28 octobre 2012 intitulé « *En orthographe comme en sciences*… », D. Cogis souligne que la refondation de l'école est plutôt dans une vision de renforcement. Elle préconise un travail sur l'identification et la caractérisation des erreurs et non une correction simple *des fautes d'orthographe*. Cette approche est donc réalisable par une posture réflexive de l'élève permise par l'enseignant.

> Si on adopte en orthographe les mêmes préconisations qu'en sciences, on comprend qu'il s'agit davantage de développer les postures d'investigation, de catégorisation, de réflexion, plutôt que d'espérer que des apprentissages mécanistes soient efficaces. L'orthographe aide au contraire à "détacher de soi" le langage de situation, d'action, en matérialisant des relations qui donnent sens aux textes écrits. *"Contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas les élèves qui sont défaillants, ce sont les apprentissages qui sont longs à mettre en œuvre".* Il faut donc programmer les notions fondamentales au bon moment : il est totalement contreproductif d'imaginer que tous les élèves de CE1 puissent maitriser les accords entre le sujet et le verbe...

(Café pédagogique, Cogis, 2012)

D.Cogis souligne lors d'un entretien à l'e-mag de l'éducation le 6 février 2012 que l'apprentissage doit davantage passer par le dialogue. « Il faut amener les élèves à verbaliser et à confronter leurs idées pour s'attaquer aux causes de leurs erreurs. Quand un élève met un 's' à 'équipe' en disant qu'il y a plusieurs personnes dans une équipe, c'est la trace d'une conception qui doit évoluer mais une partie du savoir est acquise."».

Mais cette verbalisation va de pair avec des dispositifs pédagogiques qui vont justement permettre aux élèves de faire part de leurs représentations, et réactiver leur savoir sur la langue, de justifier leurs choix orthographiques.

### I.3. De l'intérêt de trois dispositifs pédagogiques

Il existe de nombreux dispositifs pédagogiques qui permettent de réfléchir sur la langue et qui peuvent être utilisés avec de jeunes élèves. Je voudrais à présent m'arrêter sur trois d'entre

[3] De ce point de vue, elles sont rejointes par Micheline Cellier[3] qui ajoute « Il est absolument important que les enfants s'approprient les notions orthographiques, avec des tâtonnements et des expérimentations. »

[4] Le **Café pédagogique** est un site d'information sur l'éducation créé par François Jarraud. Il pratique en particulier une veille sur l'actualité de l'éducation nationale en France.

eux : tout d'abord j'envisagerai celui que les enseignants de CP ont coutume d'appeler *la grammaire en couleur*. Ce dispositif fréquemment utilisé dans les classes de CP mérite d'être questionné. J'examinerai ensuite *le tri de mot*. Ce dispositif qui a été inventé par Carole Tisset (Enseigner la langue française à l'école, 2010, p 36) permet aux élèves de trier les mots en classes grammaticales et de justifier leurs choix ; Enfin je présenterai le dispositif de *la phrase du jour*, dispositif imaginé par Danielle Cogis.

### I.3.1 La méthode des jetons ou la grammaire en couleur

Aujourd'hui, il est difficile de trouver l'origine exacte d'une pratique assez répandue dans les classes de CP qui s'initient à la Grammaire et que les enseignants ont coutume de nommer *la grammaire en couleur*. Mes investigations sur le net m'ont appris que Brigitte de Becque et Stéphane Blot pour la France (*La méthode des jetons, 1994)* ainsi que Christiane et Maurice Laurent (*la grammaire en couleur)* pour la Suisse seraient les pères fondateurs de ce dispositif.

Cette méthode a pour objectif l'identification de la nature des mots, basée sur un codage couleur et des activités très ritualisées. La méthode est souvent utilisée par les réseaux d'aides aux enfants en difficultés (RASED).

Un tel dispositif admet que l'élève puisse par un jeu de formes ou couleurs symbolisant les classes grammaticales faire de la grammaire. Ainsi l'apprenant n'utilise pas les termes grammaticaux pour parler des unités de la langue. Il parlera ainsi des mots bleus pour désigner les noms par exemple. Ce mode de désignation a certes l'avantage d'être plus concret, mais il empêche une consolidation des compétences grammaticales puisqu'il est compliqué de manipuler les catégories de mots sans les nommer.

#### I.3.1.1 Méthode des jetons de B. De Becque et S. Blot.

Cette méthode conçue en 1994 par une orthophoniste et un enseignant pour des enfants dysphasiques est composée de fiches pour l'enseignant et pour les élèves, d'une boîte de jetons, et d'étiquettes. Elle présuppose qu'en aidant l'enfant à visualiser les phénomènes syntaxiques ce dernier pourra améliorer son discours. La méthode créée pour des enfants dysphasiques peut être utilisée de manière souple dans le cas d'autres pathologies langagières.

Le principe est de symboliser les mots par des jetons de couleur, les notions catégorielles et les principales règles de fonctionnement de la langue. Son application sera adaptée en fonction du niveau de langage de l'enfant et de ses besoins. Le dispositif pourra être utilisé individuellement ou en groupe.

Le travail s'effectue sous deux formes :

- L'écriture en jetons d'une phrase présentée oralement pour travailler la mémoire verbale, la segmentation en mots, et l'analyse grammaticale.
- L'évocation par l'enfant d'une phrase en rapport avec une série de jetons proposée.

Pour travailler avec cette méthode, on met par exemple une phrase :

**Le garçon mange une pomme.**



**Sous chaque mot de la phrase, l'enfant dispose des pastilles jaunes. Lorsque l'enfant est capable de repérer le verbe dans la phrase, on échange la pastille jaune du verbe en une pastille rouge. La pastille rouge désignera à présent les verbes.**

**Le garçon mange une pomme.**



**Ensuite, lorsque l'enfant connaît le nom, on lui demande de trouver les noms dans la phrase pour ensuite remplacer leur pastille jaune par une bleue.**

**Le garçon mange une pomme.**



**On fera de même pour les adjectifs, les déterminants. Tant qu'un mot n'appartient à aucune classe connue, il garde la pastille jaune.**
**Si on a maintenant cette phrase :**

**Les garçons mangent des pommes.**



**On met 2 pastilles bleues en dessous de « garçons » et de « pommes » et ainsi de suite.**
**Lorsque le mot est au féminin comme « pomme », on met en réalité une pastille bleue séparée en deux par un trait noir.**

La construction de la phrase va se faire étape par étape.

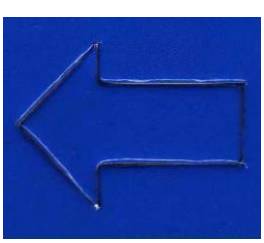
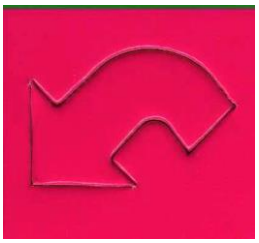
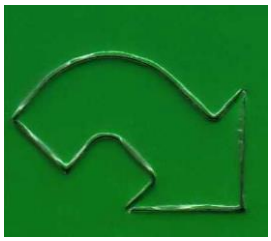
Voici l'ordre dans lequel on travaille :

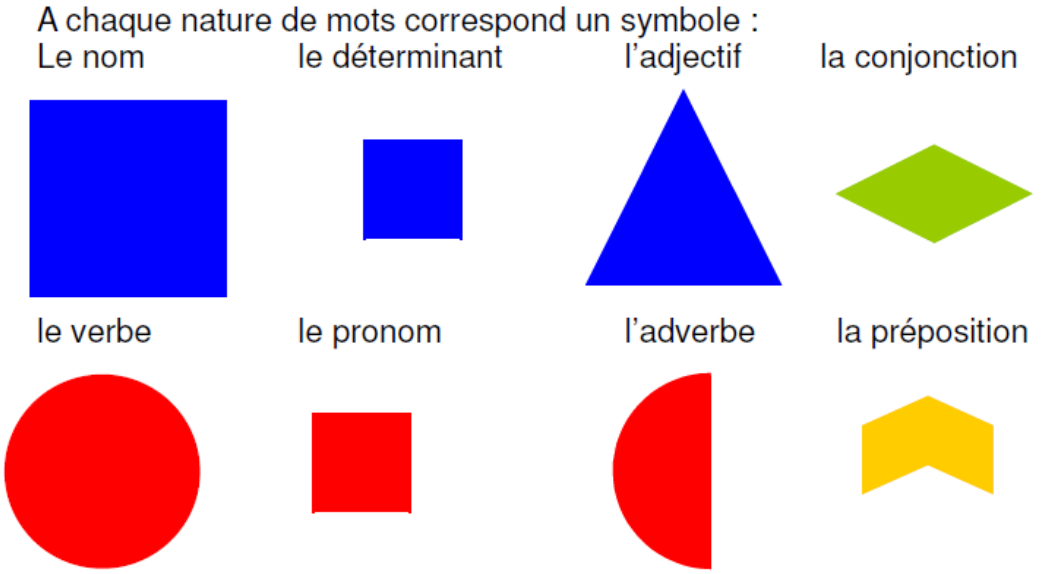
- le verbe qu'on fait mimer.
- Le sujet.
- Compléments de lieu (on explique ce que c'est et l'enfant le cherche grâce à la description.)
- C.O.D.
- Autres compléments.

On part de phrases simples (sujet – verbe - complément.) ensuite, on réalise un travail de catégorisation en classes grammaticales.

Selon cette méthode les élèves sont également amenés à repérer le temps des verbes. Ainsi, lorsque le verbe est au présent, on place une grosse flèche bleue au-dessus. Si le verbe est au passé, on met une flèche au-dessus du verbe vers la gauche et si on est au futur, vers la droite.

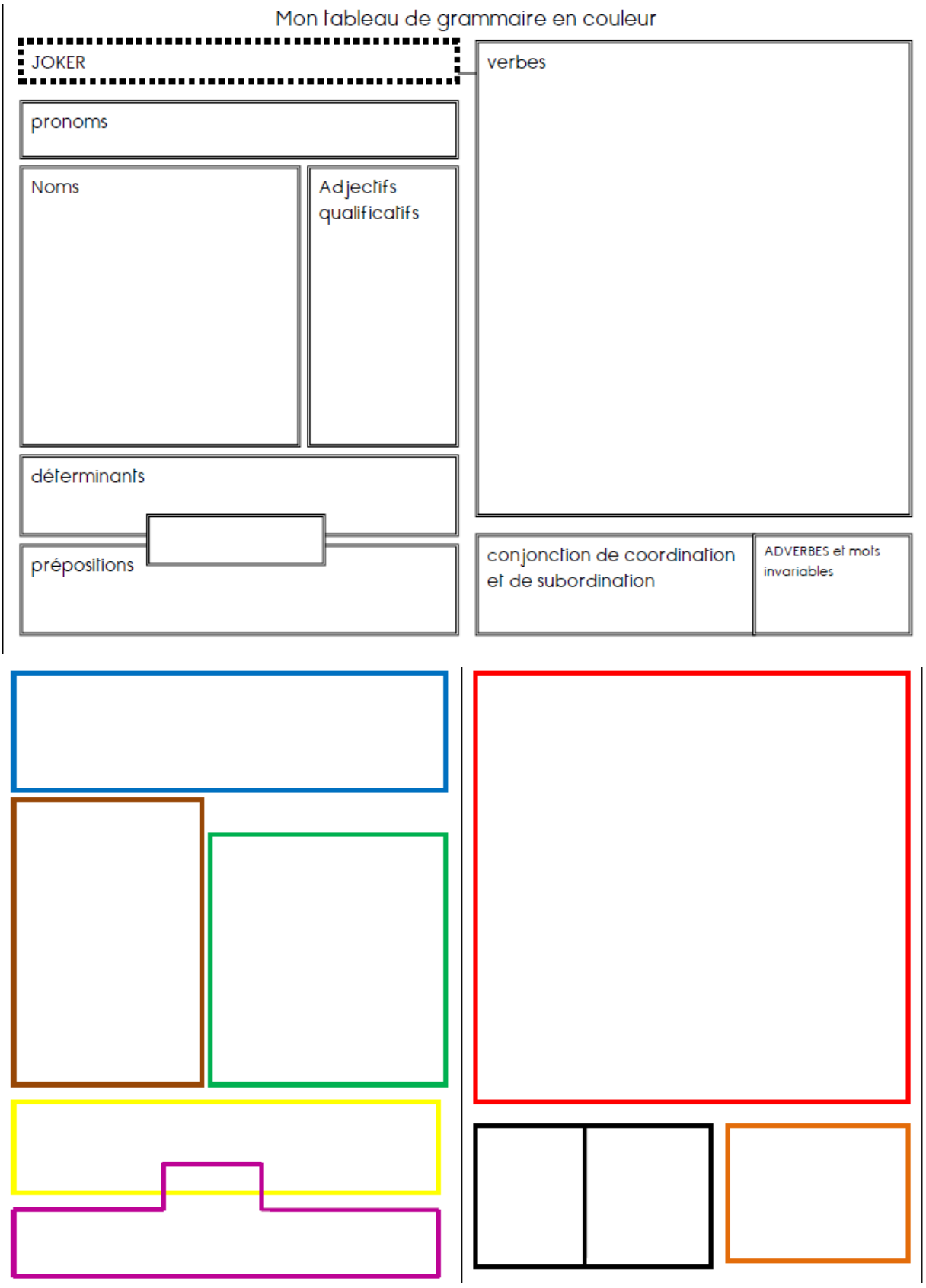
Voici les codes et formes utilisés :

 présent  passé  futur




### I.3.1.2 Grammaire en couleur de Christiane et Maurice Laurent

**Le panneau blanc des catégories de mots.**



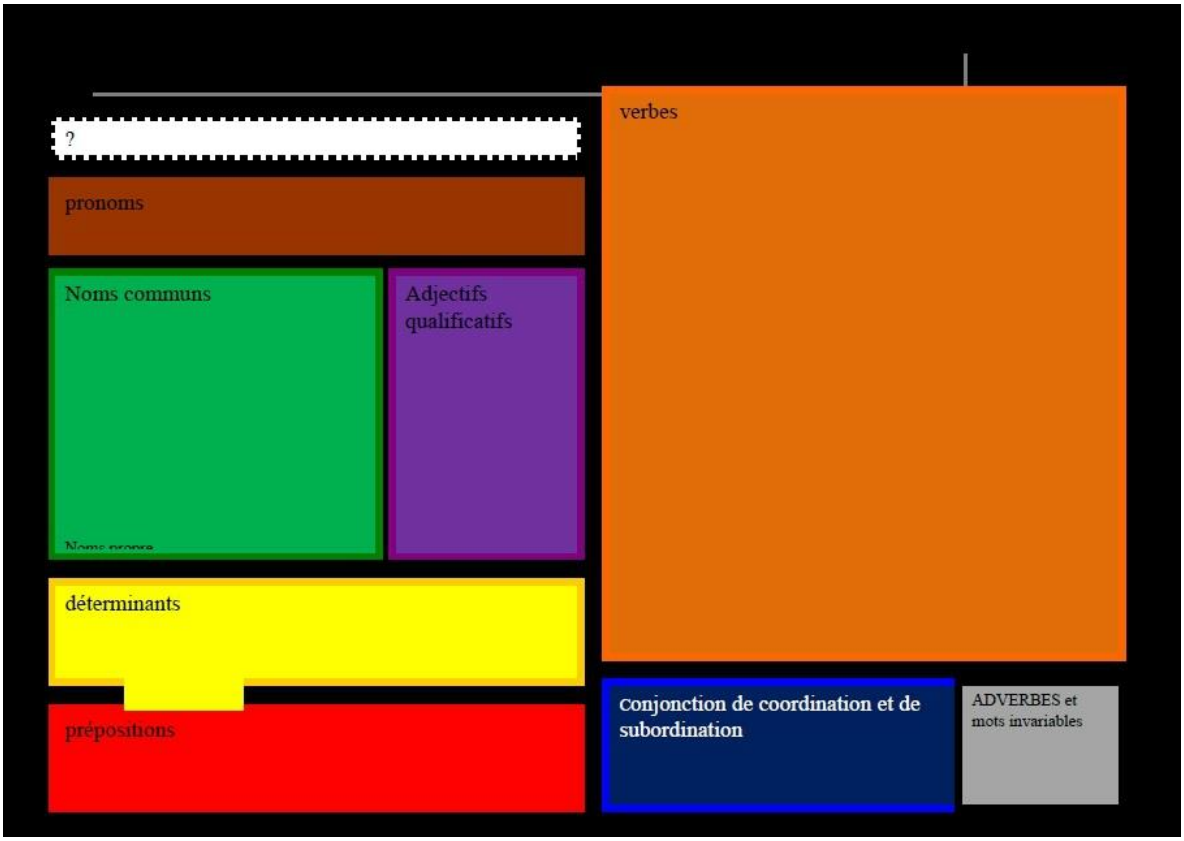

Le panneau blanc, prévu pour que l'on puisse y écrire, comprend neuf rectangles dont la bordure est colorée : il existe une intersection entre le rectangle rouge et le jaune, une autre

entre le brun et le bleu. Le panneau présenté aux élèves ne comporte aucune terminologie (cf. 2ème tableau). Comme indiqué, ces rectangles correspondent aux catégories de mots.

L'utilisation d'un pointeur, ou d'une baguette fine, permet d'associer, dans l'ordre temporel, chaque mot de n'importe quel énoncé, proposé par le maître ou un élève, à l'un des rectangles. Les mots de l'énoncé peuvent être redonnés oralement par la personne qui pointe, afin que toute ambiguïté soit exclue.

Par exemple, l'énoncé suivant, « Le volcan furieux vomit inlassablement sa lave et crache d'épaisses fumées. », sera pointé ainsi : Jaune (Le), vert (volcan), violet (furieux), orange (vomit), bleu (inlassablement), jaune (sa), vert (lave), noir, case de gauche (et), orange (crache), jaune (d'), violet (épaisses), vert (fumées).

Le panneau muet comprend aussi une plage vide, dont la fonction est la suivante : y seront placés les mots ou groupes de mots ayant perdu, pratiquement, tout rôle fonctionnel, et qui, en conséquence, ne sont pas « analysables », comme dans certaines tournures propres à la langue française (gallicismes) : *Il y a du beurre dans la soupe. C'est elle qui viendra. C'est ce tableau que je veux. Elle s'en ira ce soir…* . Les couleurs employées sont totalement arbitraires.



Si ce type de dispositif et d'activités peut avoir un intérêt en rééducation, il présente des limites sur lesquelles nous reviendrons.

### I.3.2 Le tri de mots à visée grammaticale chez Carole Tisset (2005)

Carole Tisset a élaboré un autre dispositif qui permet lui aussi de manipuler la langue comme un objet. L'intérêt de celui-ci est bien de permettre à l'élève un accès au fonctionnement de la langue. Ce procédé incite l'élève à catégoriser les mots et à débattre sur cette catégorisation. Cette méthode est intéressante en cycle 2 car l'élève n'a aucune connaissance explicite des classes grammaticales, mais dès le CE2 des obstacles au classement peuvent apparaître. Il paraît donc important d'avoir une progression dès le CE1.

Un exemple de séance « premier de tri de mots CE1 » :

L'enseignant prépare une phrase au tableau sur une bande de papier **: A minuit, les deux nains arrivent et découvrent leurs cadeaux.** L'énoncé est extrait d'un récit que les élèves étudient pour ne pas engendrer d'obstacles de compréhension. Pour la première phase, les apprenants lisent à voix haute cette phrase puis comptabilisent le nombre de mots. Celle-ci permet d'ancrer la notion de mot, entité abstraite pour les élèves. En cas de difficulté, une différenciation pédagogique est à prévoir par exemple avec un jeu d'étiquettes à découper. Pour la phase de recherche, la consigne est de classer les mots en les regroupant par similitude. Il est demandé de proposer un classement assorti de preuves, ces preuves étant constituées par des manipulations explicites ; une colonne peut être consacrée aux unités qu'ils ne parviennent pas à catégoriser (ces éléments sont intitulés « autres » ou « ? » ou « je ne sais pas »). Carole Tisset explique que les élèves de CE1 proposent des classements assez divers comme la taille, le sens….Au moment de la synthèse, le maître reprend les diverses possibilités de classement sans donner ses préférences. L'enseignant doit s'obliger là aussi à rester en recul, pour laisser place à la parole des élèves, tout en relançant par des questionnements du type « comment le sais-tu ? », « pourquoi affirmes-tu que… », questionnements qui visent toujours la verbalisation des procédures des élèves. Pour conclure, une synthèse effectuée par l'adulte permet de faire le point sur ce qui a été trouvé grâce au corpus de phrases sur lequel les élèves ont travaillé. Il n'y a pas de correction, la synthèse porte sur les procédures utilisées, les problèmes rencontrés, et permet d'amorcer ce qui sera réfléchit lors du tri suivant. Cette activité de catégorisation est préparatoire au travail que l'on peut faire avec les élèves sur la chaine des accords. Il est important de garder par

l'affichage des traces des propositions des semaines précédentes afin de pousser les élèves à en trouver d'autres.

Le but de cette activité est de faire comprendre aux élèves que les mots peuvent, comme les animaux ou les formes géométriques, être classés.
Carole Tisset (2005, p.33) propose cette manipulation dès le CE1 pour « faire découvrir la classe grammaticale sans passer par des définitions complexes ». Les procédures de classement suivent une évolution caractéristique. Les premiers classements de mots se font sur la base de la longueur des mots, des lettres (premières ou dernières) constitutives, les signes graphiques / les sons, le signifié, la classe grammaticale (déterminants / noms / adjectifs / verbes /autres). (p 39). Les objectifs généraux de ce dispositif sont bien la manipulation explicite de phrases/de mots permettant aux élèves d'observer « activement » le fonctionnement de la langue : sens, orthographe et grammaire des mots de la phrase. La langue n'apparaît plus comme un ensemble de mots figés, mais plutôt comme un « jeu d'enfant » d'observation et de manipulation. La commutation[5] est alors une manipulation fréquemment utilisée. Le tri de mots devenant une activité de questionnement, de réflexion et enfin d'ancrage pour la classe. Cette activité est à faire, si possible, deux à trois fois par mois par groupe d'élèves pour favoriser les échanges.

### I.3.3 La phrase du jour

Ce troisième dispositif élaboré par D. Cogis permet de légitimer le doute orthographique. L'erreur devient un levier dans l'apprentissage. Le débat orthographique qu'elle suscite demande à l'apprenti scripteur d'expliciter ses choix, de prendre conscience de ses raisonnements et par la confrontation avec ses pairs d'opérer des déplacements cognitifs. Cette confrontation développe la réflexion métalinguistique des élèves.

Dans la *phrase du jour*, il y a deux modalités de travail : la *phrase dictée du jour* et la *phrase donnée du jour*. Dans le premier cas, on part des graphies des élèves et dans le second cas, on part de la norme. Le point commun de ces deux activités est le travail de réflexion mené sur la façon dont les élèves comprennent l'orthographe dans la phrase.

[5] Le principe de commutation que l'on peut définir, avec Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche (1984) comme « l'épreuve qui permet d'identifier les unités linguistiques, quels qu'en soient le niveau et la dimension »

Dans le cas de *la phrase donnée du jour*, le maître demande aux élèves d'expliquer l'orthographe des mots d'une phrase. En justifiant la norme écrite, les élèves travaillent leurs conceptions, confrontent leurs connaissances. Cette activité vient compléter *la phrase dictée du jour*.

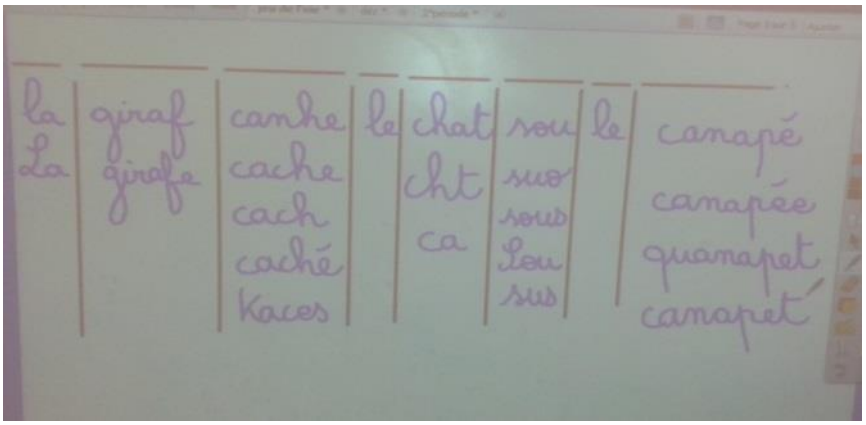
Le principe de la *phrase dictée du jour* consiste à dicter une phrase aux élèves puis à leur demander d'expliciter leurs choix graphiques et à les laisser débattre entre eux des différentes graphies proposées. La phrase peut provenir d'une lecture en cours, d'une production d'écrit. Elle peut également être fabriquée par l'enseignant afin de résoudre un problème orthographique. L'objectif, pour les élèves est de se questionner par rapport à l'orthographe, de verbaliser leur représentations et de les mettre en commun par un jeu d'écoute et d'interactions que met en place le maître dans la classe.

L'apport d'un tel dispositif est de permettre aux élèves « de résoudre des problèmes d'orthographe et de les amener à réfléchir collectivement à la façon de résoudre ces problèmes à partir de leurs propres productions ». A travers cette démarche, on met en avant les représentations des élèves et leurs conceptions pour mieux les travailler ensuite. Ce dispositif offre un espace de parole à chacun, espace dans lequel l'élève va mettre en mots ses connaissances, ses procédures. Les progrès de l'élève reposent alors sur l'évolution de ses propres conceptions. *La phrase dictée* va lui permettre de valider ce qu'il sait ou au contraire d'invalider une représentation erronée.

L'enjeu de la *phrase dictée du jour* est d'accompagner les élèves dans leur appropriation de l'orthographe. C'est pourquoi il est important de mener cette activité de manière systématique. Car c'est dans la continuité et dans la répétition que l'on construit un savoir.

Le rôle du maître dans un tel dispositif est très important. Tout d'abord, il doit rappeler le contrat de travail pour que les élèves parlent en toute confiance. Il doit mener un débat, distribuer la parole, rester en retrait tout en ponctuant le débat. Avec ce dispositif, Danièle Cogis ne prône pas un enseignement traditionnel de l'orthographe, frontal, dans lequel le maître détient le savoir mais un enseignement où les élèves construisent leur savoir en interaction avec leurs pairs.

Voici un exemple de phrase dictée du jour




Sur le tableau, le maître écrit progressivement les graphies de chaque élève afin de pouvoir discuter et réfléchir ensemble.

La difficulté principale de ce dispositif consiste pour l'enseignant à trouver l'équilibre entre la part des élèves et la sienne dans les activités réflexives sur la langue.

**En conclusion,** ce rapide panorama théorique montre qu'il existe non seulement de nombreux travaux qui ont questionné l'apprentissage de l'orthographe à l'école, mais aussi plusieurs dispositifs qui cherchent à optimiser la réflexion métalinguistique des élèves. Mais qu'en est-il de l'efficacité de ces pratiques quand il s'agit d'élèves d'écoles en REP dont on sait qu'ils ont souvent du mal à se détacher d'un rapport vécu au langage ?

En ancrant mon mémoire dans le cadre théorique des travaux menés par C. Brissaud et D. Cogis, je me suis demandée en quoi une pratique ritualisée explicite de la phrase du jour en classe de REP + pouvait aider les élèves à améliorer leur performance en grammaire, c'est-à-dire leur donner la possibilité de mobiliser des savoirs leur permettant de surmonter les obstacles orthographiques sur lesquels ils peuvent buter quand ils lisent et quand ils rédigent.

Pour ce faire, j'ai voulu comparer les pratiques de deux classes de CP proches du point de vue du niveau scolaire et du temps qu'elles consacrent à l'étude de la langue mais qui exploitent de façon différente le dispositif de la phrase du jour. Cette expérimentation sera l'objet principal de la partie suivante.

## II. Méthodologie et démarche de recherche

Le cadre théorique étant posé, je vais à présent expliciter quelle a été ma démarche méthodologique et les outils d'analyse utilisés. Rappelons tout d'abord la problématique de ce mémoire : *En quoi une pratique ritualisée explicite de la phrase du jour en classe de REP peut-elle aider les élèves à améliorer leur performance en grammaire*, c'est-à-dire leur donner la possibilité de mobiliser des savoirs leur permettant de surmonter les obstacles orthographiques sur lesquels ils peuvent buter quand ils lisent et quand ils rédigent.

Pour ce faire, j'ai suivi les séances d'étude de la langue de deux enseignants du cours préparatoire afin d'apprécier l'impact de leurs enseignements respectifs sur les compétences développées par les élèves. J'ai rassemblé un corpus de données constitué de films réalisés durant l'année 2014-2015. Trois séances de travail étalées sur les trois trimestres seront ici prises en compte.

Les deux enseignants utilisent le même dispositif, *la phrase dictée du jour*, mais de façon divergente. L'un a décidé d'utiliser les termes métalinguistiques lors des débats orthographiques et d'instaurer des outils de communication et d'étayage linguistique.

### II.1. Présentation des deux classes observées

Les deux classes de CP se situent à l'école élémentaire Paul Marcelin. Je les nommerai CP E et CP L.

Le CP L de l'école Paul Marcelin est composé de 22 élèves, 12 élèves ont une homogénéité en lecture sur le plan de la maîtrise graphophonologique et sur le plan orthographique. 3 d'entre eux lisent de manière experte, les 9 autres ont compris le principe alphabétique et déchiffrent. Pour les 10 autres élèves, l'entrée dans la lecture est plus difficile : confusions phonologiques, le mécanisme d'encodage grapho-phonologique n'est pas totalement assimilé.

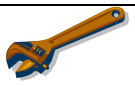
C'est une classe très hétérogène. Par conséquent, pour les séances de phrase du jour, l'enseignante différencie et travaille en groupes de compétence.

Le CP E est composée de 22 élèves dont 14 élèves lecteurs, 4 autres ont compris le principe alphabétique et déchiffrent. Les 4 autres entrent lentement aujourd'hui dans le déchiffrage. C'est une classe hétérogène, le maître privilégie aussi un travail par groupes de compétence pour la phrase du jour.

Au fur à mesure de l'année, les pratiques pédagogiques des deux enseignants ont évolué. J'ai observé une différence quant au choix des outils de la classe.

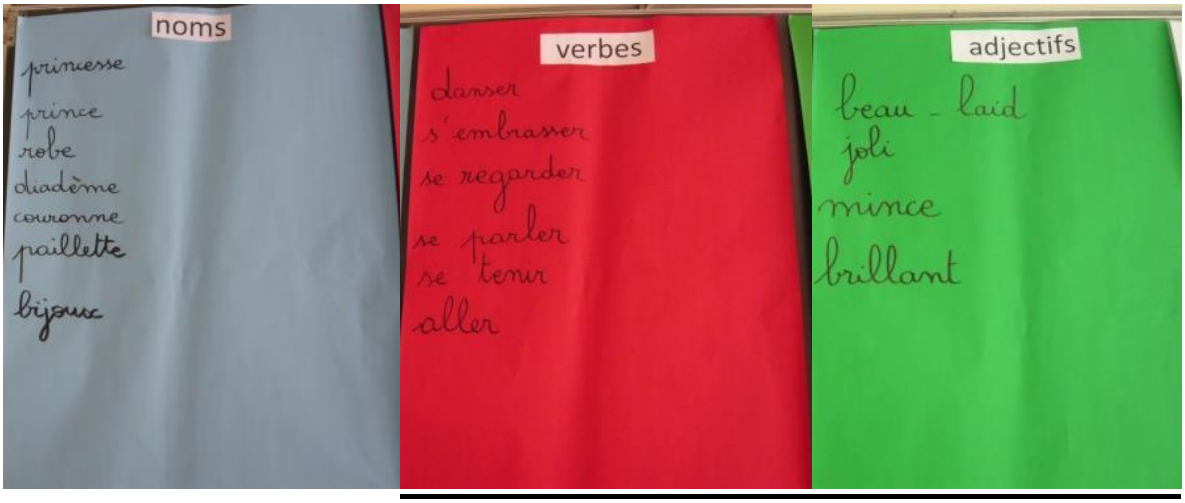
L'enseignante du CP L a mis en place un affichage en étude de la langue tandis que l'enseignant du CP E a fait le choix de ne mettre aucun support visuel dans la classe :

Affiche pour parler de la phrase mis en place en novembre 2014 en CP L :

| | |
|---|---|
| **Une lettre minuscule** | **a,b,c ,**<br>**a,b,c** |
| **Une lettre majuscule** | **D E F**<br>**D E F** |
| **Une lettre muette** |  **le lit** |
| **Des mots** | **maman maison classe** |
| **Au début du mot** | **Maman**<br>→○ |
| **A la fin du mot** | **crocodile**<br>——→<br>○ |
| **Les syllabes d'un mot** | **sa la de**<br>**3 syllabes** |
| **Une phrase commence par une majuscule et finit par un point.** | **Le chat joue avec un fil.** |
| **Un mot- outil**  | **Un-une-alors-avec-puis** |

| | |
|---|---|
| **Le pluriel** |  |
| **Le singulier** |  |

Affichage mis en place en mars 2015 dans la classe du CP L :




On remarque que l'enseignante privilégie les termes généraux du métalangage.

### II.1.1. Le recueil de données

Les deux classes des CP (élèves âgés entre 6 et 7 ans,) ont été filmées à trois moments différents de l'année scolaire (en novembre 2014, mars et mai 2015). Ces séances se déroulent en fin de matinée. Elles durent une quarantaine de minutes. Les trois séances sont consacrées à « La phrase dictée du jour ». Deux séances sont menées par les enseignants titulaires et je mène la dernière séance dans les deux classes. J'ai fait ce choix pour pouvoir évaluer l'activité réflexive grammaticale des élèves et l'utilisation des termes du métalangage.

Les données prélevées pour ce travail de recherche sont des données vidéo retranscrites sous forme de verbatim pour plus de lisibilité. Certaines données ont été retravaillées pour permettre l'analyse quantitative d'un certain nombre d'éléments, comme le nombre de termes métalinguistiques utilisés par les apprenants pendant la séance, ou le nombre d'élèves ayant segmenté correctement la phrase en mots.

### II.1.2 Le déroulement de la phrase dictée du jour

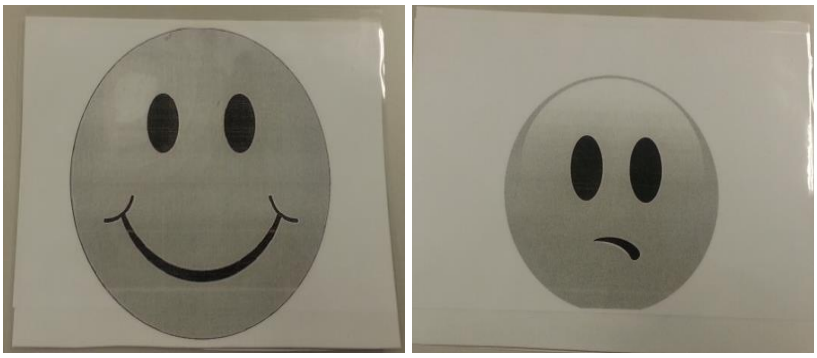
Les objectifs de *la phrase du jour* s'inscrivent dans les orientations actuelles de l'étude de la langue au cycle 2. « Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place. » (MEN, 2008)
La séance a lieu une fois par semaine avec 2 groupes d'élèves, durant 45 minutes et se déroule en plusieurs étapes :

- La première étape : l'enseignant dicte une phrase aux élèves en fonction de la compétence orthographique travaillée.
- La deuxième étape : les élèves répètent la phrase à haute voix pour la mémoriser.
- La troisième étape: ils comptent le nombre de mots dans la phrase, symbolisés par des traits sur la bande de papier.
- La quatrième étape : les élèves écrivent la phrase individuellement sur une bande de papier collée dans le cahier réservé à ce travail quotidien.
- La cinquième étape : une fois que la phrase est écrite, le maître demande aux élèves de la relire silencieusement.
- La sixième étape : toutes les graphies sont écrites au tableau et les élèves verbalisent en explicitant leurs graphies et confrontent leurs propositions. Chaque mot est corrigé par les élèves après un débat orthographique sur les formes proposées.
- La septième étape : les élèves écrivent la phrase correctement orthographiée dans leur cahier.

*Différenciation pédagogique* : une autre étape est nécessaire pour certains élèves en difficulté. Pour chaque mot, ils comptent le nombre de syllabes symbolisées par des arcs sous les traits (mots). Ce travail permet de continuer à approfondir les compétences de la conscience phonologique et de renforcer l'encodage.
Afin de préparer les élèves à un débat orthographique, les élèves se placent en cercle pour créer les conditions de communication. L'enseignante leur demande pourquoi ils sont là et ce qu'elle attend d'eux. On rappelle les règles du débat : se regarder, s'écouter avant de parler.

L'enseignant propose des cartons sur lesquels des logos symbolisent le désaccord ou l'approbation et introduisent les formules de modalisation : « je suis d'accord et je ne suis pas d'accord ». Ceux-ci permettent ainsi de prendre la parole et de matérialiser le débat.

Les cartons « je suis d'accord, je ne suis pas d'accord »



En début d'année, durant la première période, une fois par semaine, les élèves de CP écrivaient un mot : *le mot du jour*. Le mot était choisi par le maître en fonction du son appris. Les élèves devaient écrire le mot sur une bande de papier. Le mot était symbolisé par un trait et les syllabes par des arcs. Au moment de la correction, toutes les graphies étaient notées au tableau afin que les enfants discutent de leurs propositions. Les deux objectifs étaient de segmenter un mot en syllabes et de faire la correspondance graphème /phonème.
Dès le mois de novembre, les élèves ont travaillé sur la notion de phrase dans le dispositif de *la phrase dictée du jour.* Ils ont donc appris à segmenter une phrase en mots.
Les procédures et les compétences des élèves ont évolué et évoluent au cours de l'année. L'enseignant a donc établi une progression annuelle de la phrase du jour en fonction des objectifs à atteindre au CP. Cette progression n'est pas figée, elle est évolutive et dépend des acquisitions des enfants en prenant en compte la différenciation pédagogique.

Tableau de la progression annuelle de la phrase du jour en fonction des objectifs à atteindre

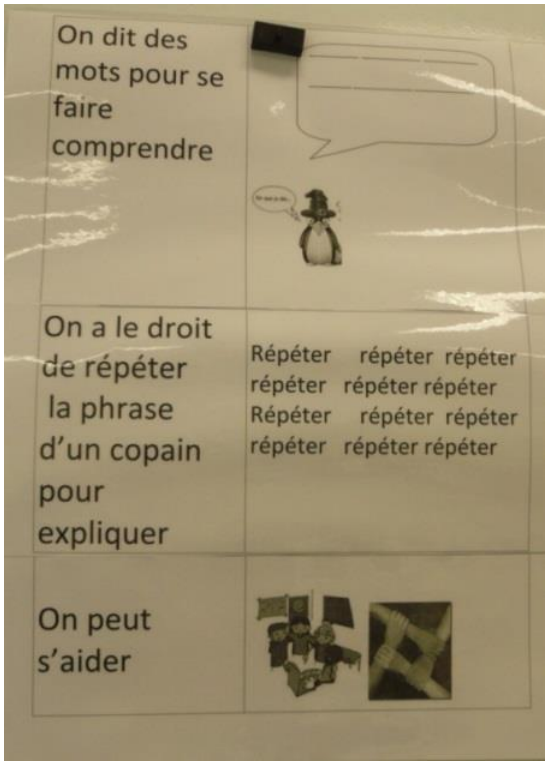
| **Périodes** | **Objectifs CP** |
|---|---|
| Période 1 | .Encoder un mot<br>.Segmenter un mot en syllabes |
| Période 2 | .Encoder des mots<br>.Segmenter une phrase en mots |

| | |
|---|---|
| Période 3 | .Encoder des mots<br>.Segmenter une phrase en mots<br>. Commencer à utiliser la ponctuation |
| Période 4 | .Segmenter une phrase en mots<br>.Savoir utiliser la ponctuation : majuscule et point.<br>.Faire l'accord en nombre dans le groupe nominal |
| Période 5 | .Segmenter un énoncé en mots<br>.Savoir utiliser la ponctuation : majuscule et point.<br>.Faire l'accord en nombre dans le groupe nominal<br>.Commencer à faire l'accord en genre dans le groupe nominal |

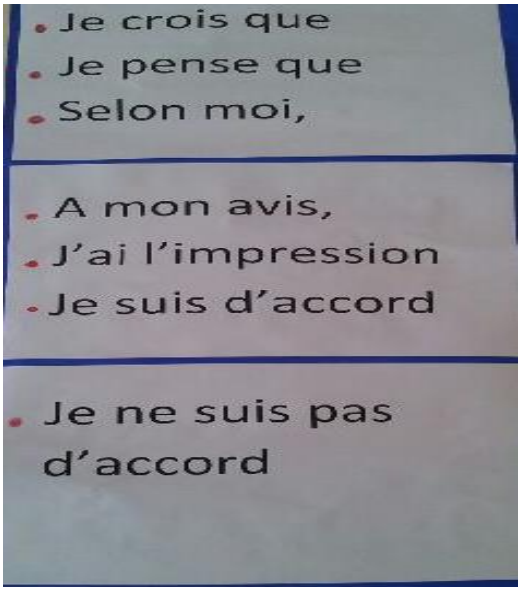
### II.1.3. Les outils utilisés lors des débats orthographiques

Pour rendre compte des interactions lors des débats et rendre plus visible les analyses, je présente ici quelques photographies des outils d'aide pour permettre aux élèves de discuter.

**<u>Affichage sur les règles du « parler ensemble</u> »**



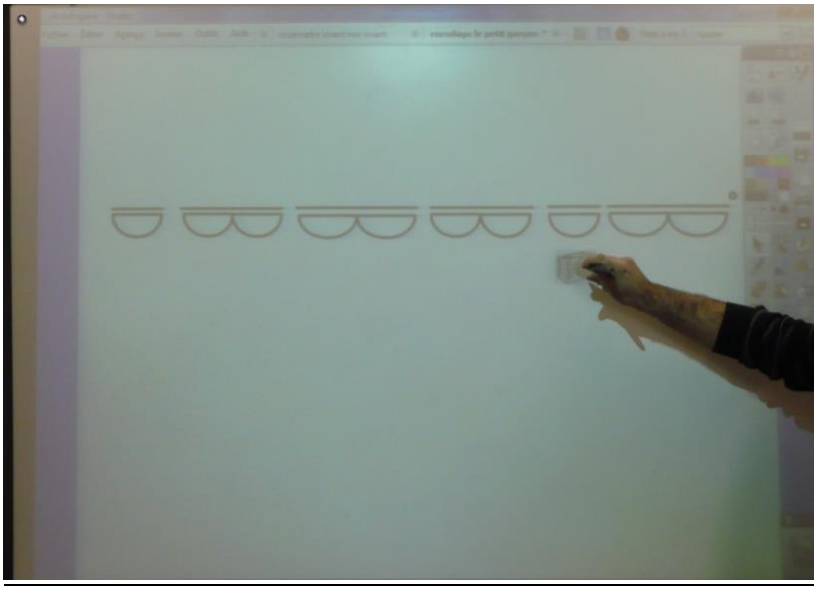
**Affiche sur les formules**




Ces affiches sont présentées aux élèves comme un rituel avant chaque débat. Elles sont placées au tableau face à eux. Elles sont un support pour les élèves les plus fragiles et réactivent les « phrases modèles » pour l'ensemble de la classe.

De plus, dans chacune des classes (*puis avec le temps que dans la classe CP E*), un support d'aide pour encoder est présenté sur le tableau interactif.

**Support d'aide aux élèves en difficultés pour encodage sur le tableau interactif**



D'un point de vue langagier, il s'agit ici d'analyser la co-construction des discours pendant les interactions entre élèves et, d'évaluer d'un point de vue linguistique les connaissances orthographiques des élèves dans un tel dispositif pédagogique.
D'un point de vue didactique, je m'interrogerai également sur la pertinence de ce dispositif en privilégiant les interactions verbales entre pairs et sur le rôle du maitre.

## II.2 Les résultats et analyses des premières séances observées *phrase du jour* au CP

### II.2.1 Vers une première approche explicite du débat orthographique en CP L

Retranscription à partir de la phrase dictée CP L (novembre 2014) :
*La voiture roule sur la route*.
Comme il l'a été précisé ci-dessus il s'agit d'un travail par demi-groupe, groupe de compétences. Cet échange a eu lieu avec le groupe le plus fragile composé de 9 élèves.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| la<br>La | foitur<br>voiture<br>voiture | roule<br>roul | sur | la | route<br>rout |

**1M : Qu'y-a-t-il écrit au tableau ?**
2Alya : on voit une phrase
**3M : Qu'est-ce qu'une phrase ?**
4Yasmine : ça veut dire où le mot est grand
5Sofian : je ne suis pas d'accord avec toi parce qu'il y a plusieurs mots pas pareils 6Rayahne : ils sont différents les mots
7Sofian : une phrase commence par une majuscule et termine par un point.
8Rayahne : alors c'est le deuxième « La » qui va.
**9M : Pourquoi Yasmine?**
10Yasmine (tout bas) : parce que ça commence par une majuscule.
11Himane : je suis d'accord avec celui d'en bas
**12M : je ne comprends pas**
13Himane : ah oui avec le mot d'en bas
**14M : donc ? Reformule ta phrase**

15Himane ; je suis d'accord avec <u>le mot</u> d'en bas

16Adam : je ne suis pas d'accord parce qu'il y a le « f » parce que si tu mets le « f » ça fera [f][wa][t][u][r]

17Meriem : je suis d'accord avec lui d'en bas

**18M : peux- tu préciser ?**

19Meriem : avec <u>le mot</u> comme Himane

20Rayahne : on n'entend pas le [e] à la fin.

21Sofian : si

22Himane : je crois que Sofian a raison

23Sofian : oui sinon ça fait [r] à la fin

24Rayahane : ah oui ! La bouche se ferme un peu à la fin.

**25M : en effet, le mot qui convient est le mot « voiture ». Je vais l'écrire.**

### II.2.2 Bilan provisoire

Lors de ce débat orthographique les élèves sont acteurs. Les prises de parole des élèves se succèdent en prenant appui les unes sur les autres, soit pour exprimer et justifier un accord ou un désaccord, soit pour construire ensemble (co-locution) une position commune par rapport à la problématique proposée. Ils utilisent des formules marquant la modalisation (en bleu), quelques connecteurs logiques(en vert) et utilisent des termes du métalangage (mots soulignés): mot, phrase.

A travers ces quelques lignes nous pouvons dire que des compétences discursives sont en voie d'acquisition :

- **réfuter** (lignes 5 et 16) » *je ne suis pas d'accord avec toi parce qu'il y a plusieurs mots pas pareils »*,
- **justifier** (lignes 16, 23) « *je ne suis pas d'accord parce qu'il y a le « f » parce que si tu mets le « f » ça fera [f][wa][t][u][r] »*,
- **argumenter et justifier par le savoir** (ligne 7) « *une phrase commence par une majuscule et se termine par un point »*,
- **reformuler** (lignes 6 et 15) « *ah oui avec <u>le mot</u> d'en bas »*,
- **modaliser (**ligne 22) *« je crois »*.

Dans ce débat, les élèves mobilisent également leur savoir orthographique. La verbalisation, le fait de parler de et sur la langue leur permet d'apprendre. Ce travail favorise la prise en

compte de régularités de la langue, son fonctionnement. Ligne 16 Adam dit » *je ne suis pas d'accord parce qu'il y a le « f » parce que si tu mets le « f » ça fera [f][wa][t][u][r]*
Ligne 20 Rayahne ajoute « *on n'entend pas le [e] à la fin »* puis ligne 23, Sofian approuve *« oui sinon ça fait [r] à la fin ».* On constate que leur argumentaire se base sur le code graphophonologique et sur la définition de la phrase : ligne 7, Sofian énonce *: «* une phrase commence par une majuscule et termine par un point ».
Ce débat montre que les élèves de CP sont capables de manifester une véritable maîtrise interactionnelle et énonciative. Ils parviennent à réfléchir ensemble sur une même problématique.
Mais un point reste à prendre en compte, c'est la posture du maître dans un tel dispositif. La manière dont les élèves apprennent dépend également de l'espace de réflexion institué dans la classe avec un étayage approprié.
Dans ce verbatim, l'étayage revêt plusieurs formes. Il s'agit de **valider** une information et de synthétiser des connaissances : (ligne 25) « ***en effet, le mot qui convient est le mot voiture »,*** de **relance**r le débat : (ligne 3) ***Qu'est-ce qu'une phrase ?*** Ou de **demander de justifier** sa réponse, de la **clarifier** : (lignes 14- 18) avec des questions comme : ***donc ? Reformule ta phrase, peux- tu préciser ?*** Le dernier temps de l'échange est sans doute didactiquement le plus important. C'est le moment de ce que les didacticiens des mathématiques ont nommé l'institutionnalisation du savoir": *« **en effet, le mot qui convient est le mot « voiture » ».*** Au cours de l'échange, la première et la dernière intervention "appartiennent" au maître : c'est lui qui ouvre et clôt l'échange.
Dans ce dispositif, l'étayage cadre et encadre le débat orthographique. Il permet aux élèves de se servir de leurs connaissances pour avancer vers le savoir. Il recentre le débat orthographique, consolide des connaissances par le rappel de celles-ci et leur réinvestissement. Ce geste professionnel du maître lui permet de quitter la posture hégémonique de distributeur de savoir pour adopter une position d'étayage dans la construction des savoirs. Cette décentration de l'enseignant facilite également l'observation des postures de ses élèves dans des formes de communication authentique. De même, les dispositifs sont pertinents s'ils s'inscrivent dans un contexte de classe, dans un climat suffisamment sécurisant.
Face à la réussite du groupe, il est important de s'interroger sur ce que ce travail a apporté à chacun.

II.2.3 Une approche implicite du débat orthographique en CP E

Retranscription à partir de la phrase dictée CP E (novembre 2014)

*La voiture roule sur la route.*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| la<br>La | voiture<br>voitur | roule<br>roul<br>roules | sur | La<br>La | route<br>rout |

*Les mots « La/sur » étaient deux mots que le maître avait donnés aux élèves à travers le jeu du photographe.*

***voitur/voiture***

**L1 M : Qui veut me dire des deux mots, lequel est juste ?**

**L2** Hajar : moi, je pense que voiture est juste car c'est la voiture.

**L3 M** : **Et les autres, qu'en pensez-vous ?**

**L4** Tous : Oui

**L5 M : Donc VOITURE est juste**.

**L6** Hajar : Alors pour route, c'est pareil.

***Route/rout***

**L7 M : Attends, on va interroger Younes.**

**L8** Younes : Je suis d'accord avec Hajar car c'est la route.

***Roule/roul/roules***

**L9** Ilyas : C'est ROULE car on dit la roule.

**L10** Hajar : NON ça n'existe pas !

**L11 M** : **Pourquoi dis-tu que ça n'existe pas ?**

**L12** Hajar : Ça n'existe pas, ça veut rien dire, on connait pas.

**L13 M** : **Tu as raison, la roule ça n'existe pas. Alors ?**

**L14** Saykhan : Je suis d'accord avec Hajar mais c'est ROULE parce que il y a une voiture sur la route.

**L15 M** : **Intéressant, mais qui veut bien nous réexpliquer ce que Saykhan a dit ?**

**L16** Ferdaousse : Je pense que sur la route il y a une voiture qui roule alors c'est comme Saykhan on écrit le premier.

**L17 M : Tout à fait quand il y a une voiture c'est ROULE sans –s.**

II.2.4 Bilan provisoire

A travers ce verbatim, on peut noter que les élèves sont acteurs car les prises de parole s'enchainent. Les élèves développent des compétences discursives en réfutant, justifiant les propos tenus.

Dans ce débat, on assiste également à une mobilisation de leur savoir orthographique de manière implicite. Le débat autour de l'orthographe des mots « voiture /roule » montre une connaissance implicite de la marque du genre pour le nom **voiture** et l'accord du verbe et du sujet pour le verbe **roule**.

Ces interactions montrent que les élèves de CP sont capables d'argumenter de manière sous-entendue sur la langue mais ne possèdent pas encore les termes pour nommer explicitement les unités.

On remarque que la posture du maître est de permettre aux élèves de réfléchir entre eux en mettant en place un étayage cadré. L'enseignant relance, interroge, valide et félicite mais n'adopte pas une posture hégémonique de distributeur de savoir.

## II.3 Les résultats et analyses des deuxièmes séances observées *phrase du jour* au CP

II.3.1 D'un étayage ouvert vers une conceptualisation des notions grammaticales en CP L

*Le petit garçon chasse les mouches.*

Retranscription à partir de la phrase dictée CP L (mars 2015) :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **le**<br>**Le** | **tetit**<br>**petite**<br>**petit** | **garson**<br>**garsson**<br>**garçon** | **chase**<br>**chasse** | **les** | **mouche.**<br>**mouches.**<br>**mousse.** |

**Le - le**

**L 1** Meryem : je pense qu'on doit mettre le 2ième **mot outil**

**L2** Saber C'est le 2ième mot- outil qui est bon, le c'est le déterminant… parce qu'au début d'une phrase il faut une majuscule

**L 3** Meryem : parce que ça commence par une majuscule et à la fin ça finit par le point

**L 4** M **: êtes-vous tous d'accord ?**

**L 5** Tous **:** oui

**L 6** Haytem : Je n'ai pas mis la majuscule

**L 7** M : **Pourquoi ?**

**L 8** Haytem : je croyais que …… (Haytem hésite)

**L 9 S**aber : je peux l'aider

**L 10** M : **oui bien-sûr**

**L 11** Mohamed : il pensait qu'il fallait mettre la minuscule C'est ça ? (s'adressant à Haytem)

**L 12** Haytem : oui

***tetit-petite-petit***

**L 13** Nafyssa : c'est le 3ième mot qui est juste parce qu'il y a un t muet

L 14 Mohamed : c'est le 3ième mot parce que garçon est masculin

**L 15** Saber **:** j'ai pas compris **!** ***Un élève qui n'osait pas expliciter ses manques et ses difficultés aujourd'hui dit clairement son incompréhension*.**

**L 16** Mohamed **:** on dit « un garçon » ou « le garçon »et là il y a « le » devant donc on ne met pas le « e » à la fin. C'est que au féminin qu'on met « la » et « une »

**L17** Saber : Donc petit c'est un nom

**L 17bis** Meryem : c'est le 3ième mot

***La maîtresse n'a pas rebondi sur l'affirmation de Saber.***

**L 18** M : **êtes-vous d'accord ?**

**L 19** M : **Pourquoi met-on un « t »muet à la fin ?** ***La maîtresse relance car j'ai l'impression que ce n'est pas clair pour tout le monde.***

**L 20** Sami : on met un t muet .Des fois on met une lettre muette à un mot

**L 21** Isaeck : comme abricot

**L 22** Mohamed : il est pas d'accord Saber

**L 23** Saber : si !Je suis d'accord , c'est comme abricotier .

***Garson- garsson-garçon***

L **24** Aya :il y a un « s » dans garçon

**L 25** Saber :moi aussi suis d'accord parce que dans garçon il y a qu'un seul s

**L 26** Mohamed : suis pas d'accord

L 27 Nafyssa C'est le 2ième mot parce qu'il y a 2 s

L 28 Mohamed : en 1 er il est écrit garzon

L 29 Isaeck : il faut une cédille

**L 30 Saber *qui s'adresse à Isaeck*** : c'est quoi ?

**L 31** M : **quelqu'un peut-il répondre à Saber ?**

**L 32 M : une cédille c'est un signe sous la lettre c pour faire le son [s]**

**L 33** Isaeck : c'est pas avec 1 s, c'est pas avec 2 s c'est avec un ç .Si on enlève la cédille, ça fait gar[k]on

**L 34** Mohamed : oui et puis là il y a écrit garZon (en montrant le 1er mot)

**L 35 M : pourquoi dis –tu qu'il y a écrit gar[z]on ?**

**L 36** Mohamed : il faut 2 s pour faire le son [s]

**L 37** Sami **:** non, des fois le « s »il fait [z ]quand le « s » est entre 2 voyelles

**L 38** M : **Sami, peux – tu nous donner un exemple ?**

**L 39** Sami : maison le « s » se prononce [z]

**L 40** Nafyssa : Oui mais le « s », il est entre deux voyelles mais pas dans garson

**L 41 M : alors quel est le mot qui convient ?**

*Les élèves répondent le mot garçon.*

**L 42 M** : garçon est un nom.

***Chase-chasse***

**Mohamed** : il faut deux « s » parce que sinon ça fait [z]

**Nafyssa :** le « s » entre 2 voyelles ça fait [z]

**M : Qu'y a t il écrit Aya ?**

**Aya** :chaze et chasse

M : Lequel est correct ?

Aya : chasse, le deuxième mot parce que il faut le son s)

**Sami :** c'est une lettre piège

### II.3.2 Bilan provisoire

Au début du verbatim, il semblerait que Haytem (ligne 8) n'ait pas compris le concept de lettre majuscule et minuscule ainsi que le concept de phrase car il n'arrive pas à différencier lettre minuscule et lettre majuscule.

On note que Mohamed (ligne16) fait part de sa représentation et de sa procédure sur la reconnaissance du genre. On peut noter qu'il a une représentation faussée par la lettre « e » qui serait égale au féminin. Pour autant aujourd'hui l'enseignante fait le choix de ne pas intervenir. Elle n'interviendra pas non plus quand Saber dira (ligne 17) que le mot *petit* est un nom.

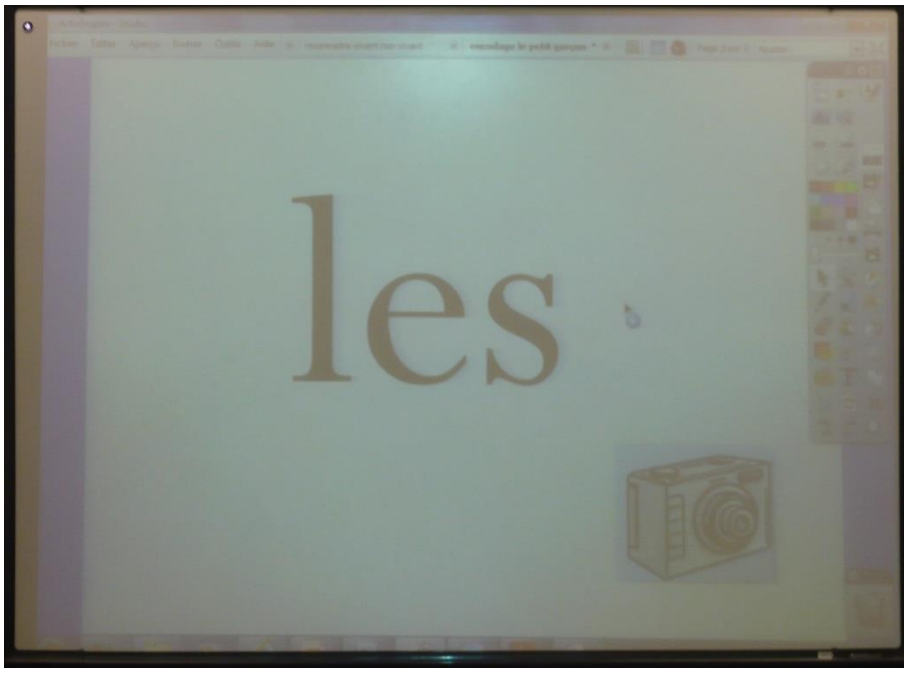
### II.3.3 Limite d'un guidage serré en CP E

*Le petit garçon chasse les mouches.*

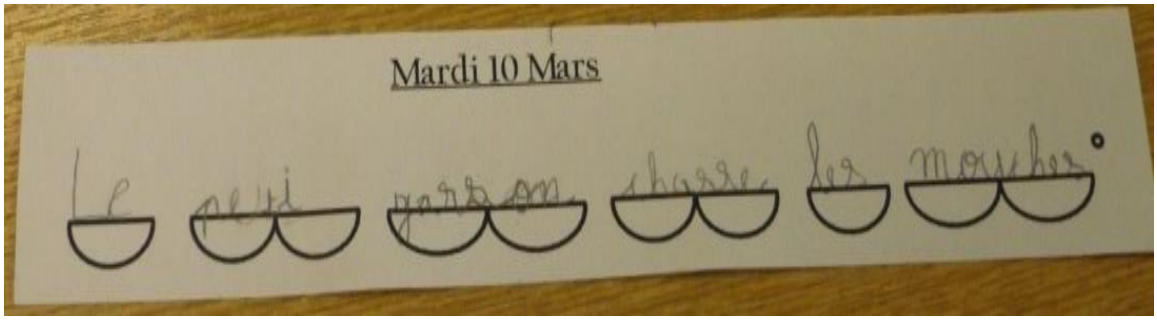
Retranscription à partir de la phrase dictée CP E (mars 2015) :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **le**<br>**Le** | **peti**<br>**petite**<br>**petit** | **garson**<br>**garçon** | **chasse**<br>**chasses** | **les** | **Mouche.**<br>**mouches.**<br>**mouche.** |

En préambule, l'enseignant avait préparé au TBI un étayage supplémentaire : des mots outils que les élèves apprennent par le procédé « du jeu du photographe ».



Il avait de plus préparé la feuille de travail avec le nombre de syllabes pour chaque mot.




***Le - le***

**L 1** M : **Pourquoi as-tu écrit Le ?**

**L2** Saykhan : Parce que quand on commence une phrase, il faut une majuscule.

**L 3** Hajar: parce que ça commence par une majuscule et à la fin il y a un point

**L 4** M : **C'est très bien !**

**L 5 M : On le connait ?**

**L 6** Saykhan **:** Oui c'est un mot outil.

**L 7** M : **Oui mais en début de phrase, on n'oublie pas la majuscule.**

***peti-petite-petit***

**L 8** M: **Vous regardez le deuxième mot.**

**L 9** Younes**:** C'est lequel ?

**L 10** M **: Il faut qu'on trouve l'écriture correcte.**

**L 11** Ferdaousse**:** J'ai mis le un car c'est un garçon

**L12** M **: Je ne comprends pas ?**

**L13** : J'ai mis P- E –T- I car c'est un garçon.

***Le maître regarde toute la classe.***

**L 14** M : **Qu'en penses-tu Myriam ?**

**L 15** Myriam: C'est avec T parce que je crois que un petit garçon, une petite fille.

**L 16** M: **Si elle dit ça, qu'est-ce que ça veut dire ?**

**L 17** Saykhan: Je pense que petite c'est faux car c'est un garçon

**L 18** M : **Oui mais il faut être plus clair !**

**L 19**Saykhan : On dit PETITE pour une fille et PETIT pour un garçon.

L20 M : **Je comprends mieux mais Ferdaousse nous a proposé P E T I ?**

L21 Adam : Je suis pas d'accord car dans Yékélé c est PETIT !

L22 M : **Très bien Adam, tu te souviens**.

***Le maître retrouve le texte sur le TBI et le montre aux élèves.***

L17 M : PETIT pour le garçon.

***Garson-garçon***

L18 M : **Alors « garçon » comment s'écrit-il ?**

L19 Shaynez : C'est GARSON car on entend le son [s].

L20 M : **Tu as raison, on entend le son [s] mais…**

L21 Kenza : Je crois que c'est le deuxième mot parce que on l'a déjà vu maître, il y avait un c avec un crochet.

L22 Saykhan : C'est c cédille !

L23 M : **Très bien Saykhan et Kenza.**

***chasse-chasses***

***L'enseignant, en dictant la phrase, avait insisté sur le son [s].***

L24M : **Alors pour le quatrième mot, il y a chasse avec –e ou –s ?**

L25 Aymane : Maître, je pense qu'il y a plusieurs mouches a chassé alors c'est CHASSES.

L26 Salwa : Je ne suis pas d'accord car c'est le petit garçon qui va chasser les mouches pas les mouches.

L27 Aymane : Ah oui il y a que un garçon !

L28 M : **Tout à fait comme le petit garçon est seul CHASSE n'a pas de –s.**

#### II.3.4 Bilan provisoire

On assiste à nouveau à des justifications grammaticales et orthographiques implicites de la part des élèves. Ces derniers se réfèrent aussi à leur mémoire pour trouver l'écriture exacte comme pour ***petit*** et ***garçon*** s'appuyant sur les textes travaillés.

L'enseignant adopte toujours les mêmes gestes et postures professionnelles. Les élèves recourent à des explicitations linguistiques implicites mais toujours très pertinentes.

### II.4 Les résultats et analyses des troisièmes séances menées *phrase du jour* au CP

Je mène cette dernière phrase du jour. J'ai décidé de me focaliser principalement sur deux points : les termes du métalangage et la posture réflexive des élèves en situation de débat orthographique. Cette séance s'est faite en groupe classe.

J'ai suivi le même canevas de séance pour les deux classes. Mes interventions étaient écrites et j'ai posé les mêmes questions.

### II.4.1 D'un étiquetage du métalangage pour un recul réflexif sur la langue en CP L

***Les lapins courent vite.***

Retranscription à partir de la phrase dictée CP L (mai 2015) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| **les**<br>**Les** | **lapin**<br>**lapins** | **cour**<br>**cours**<br>**coure**<br>**cournt** | **vite.**<br>**vites.** |

**L 1** M: **Sur quoi allons-nous travailler ?**

**L2** Nafyssa : la phrase.

**L 3** M : **Qui peut expliquer ce qu'est une phrase ?**

**L 4** Mohamed: C'est des mots séparés avec une majuscule et un point

**L 5** Tous : et le sens

**L 6** M : **Une phrase est un groupe de mots avec une majuscule et un point et l'ensemble a un sens.**

**L 7** M : **Pourquoi travaillons nous sur la phrase?**

L8 Saber : Savoir écrire correctement, respecter la règle.

L9 Ryan : Il faut la majuscule et le point.

L10 Samy : Savoir lire aussi

***Les élèves écrivent la phrase dictée, se relisent en prenant appui sur l'affichage.***

***Les – les***

***Les élèves font leurs propositions pour le premier mot.***

**L 11** Adam Z : J'ai oublié la majuscule.

**L 12** M : **Pourquoi dis-tu que tu as oublié la majuscule ?**

L13 M : **Est-ce que tu modifierais l'écriture du mot « les » ?**

L14 Adam Z : Je mets la majuscule.

L15 M : **Pourquoi la mettrais-tu ? Pour quelles raisons ?**

L16 Adam Z : Il faut la mettre.

L17 M : **Pourquoi alors ?**

L18 Alya : Parce que pour écrire une phrase on met une majuscule.

L19 Ryan : Et c'est une phrase.

L20 M : **Quelle est la nature de ce mot ?**

L21 Meryem : C'est un déterminant.

L22 M : **Qu'est-ce que c'est un déterminant ?**

L23 Nafyssa : C'est le, la, un

L24 M : **Tu me donnes des exemples. Je veux qu'on m'explique ce que c'est ?**

L25 Isaek : C'est lui le chef, c'est lui qui détermine.

***lapin-lapins***

L26 M : **On est au deuxième mot, qui l'épelle ?**

L27 Chaîma: L A P I N S

L28 M: **Est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu mets un –s ?**

L29 Chaîma : Parce que c'est au pluriel, parce qu'il y en a plusieurs de lapins.

L30 M : **Qui n'a pas mis de –s ?**

***Un élève lève le doigt.***

L31 M : **Pourquoi n'en as –tu pas mis ?**

L32 Ryan : Parce que j'ai oublié.

L33 M : **Que vaut ce –s ?**

L34 Aya : Il y en a beaucoup et le déterminant il dit tu mets un –s.

L35 M : **Que veux-tu dire par « beaucoup » ?**

L36 Ryan : C'est plusieurs….. pluriel !

L37 M : **Que veux-tu nous dire par « le déterminant il dit tu mets un –s » ?**

L38 Isaek : Le déterminant détermine.

L39 M : **Il détermine quoi ?**

L40 Isaek : Il détermine le –s.

L41 Mohamed : Le pluriel.

L42 : M : **Quelle est la nature de ce deuxième mot ?**

***Un silence !***

L43 M : **Dans quelle catégorie de mots je le mets ?**

L44 Haytem : C'est un mot.

L45 M : **Oui mais quelle est sa nature ?**

L46 Samy : C'est les noms. (*Il s'était retourné pour regarder l'affichage de la classe)*

L47 M : **Mais qu'est-ce que c'est un nom ?**

L48 Samy : C'est un animal, un objet, un jouet.

L49 M : **En regardant le tableau, comment je sais que c'est un nom ?**

L50 Alya : C'est parce qu'il y a « les ».

L51 M : **Donc ?**

L52 Alya : C'est le déterminant.

L53 M : **Si j'avais mis le déterminant « le », comment aurait-on écris le mot « lapin » ?**

L54 Alya : L-A-P-I-N

L55 M : **Peux-tu nous expliquer pourquoi ?**

L56 : J'enlève le –s car maintenant le est au singulier.

L57 Samy : C'est le déterminant qui détermine.

***cour-cours-coure-cournt***

L58 M : **Maintenant le troisième mot.**

***Un élève dicte COUR.***

L59 Haytem : C O U R S

L60 M: **Pourquoi as-tu ajouté un –s par rapport à ton camarade?**

L61 Haytem : Parce qu'il y a plusieurs lapins qui courent.

L62 M : **Donc ton –s vaut un pluriel ?**

L63 Samy : Je l'ai pas écrit comme ça !Il ne faut pas mettre un –s à un verbe.

L64 M : **Qu'est-ce que tu mettrais ?**

L65 Samy : Je mettrai –er

***Mohamed lui souffle –nt. J'écris COURER.***

L66 M : **Peux-tu me le lire maintenant ?**

L67 Samy : courer

L68 M : **Mais quel mot ai-je dit ?**

L69 Samy : Courent

L70 M : **Quelle est la nature de ce mot ?**

L71 Mohamed : C'est un verbe on met –nt.

L72 M : **Que veux-tu dire on met –nt ?**

L73 Mohamed : C'est le pluriel.

L74 M : **Epelle moi le mot entièrement.**

L75 Mohamed : C O U R N T

L76 M : **Lis-le.**

L77 Mohamed : J'ai oublié le –e.

L78 Saber : C O U R E

L79 M : **Que vient de nous dire Mohamed sur la nature du mot ?**

L80 Mohamed : C'est un verbe donc il y a –nt, c'est le pluriel.

L81 M : **Que vaut le –nt ?**

L 82 Sofiane : -nt vaut le pluriel.

L83 M : **Les lapins, est-ce au singulier ou au pluriel ?**

L84 Sofiane : C'est au pluriel.

L85 Samy, Isaek, Mohamed: On ajoute –nt.

L86 M: **Le –s c'est pour les noms et –nt pour les verbes. Donc je lis COURENT.**

L87 Mohamed :Le –nt est muet, ça ne se prononce pas.

***vite-vites***

L88Haytem : V I T E et point.

L89 Rayana : V I T E S et point.

L90 M : **Pourquoi as-tu mis un –s ?**

L91 Alya : V I T E S car on peut dire vitesse.

L92 Samy : Le –s est muet.

***J'ai décidé de donner la réponse.***

### II.4.2 Premières remarques

La séance dure une quarantaine de minutes. Les élèves restent attentifs tout le long de la séance. Ils prennent appui sur l'affichage pédagogique de la classe pour répondre ou corriger leurs interventions.

Je note que les élèves utilisent les termes du métalangage et les justifient. Je remarque que les échanges mettent les apprenants dans une posture réflexive et ils commencent à adopter un recul réflexif face à la langue.

II.4.3 Limite de la réflexion métalinguistique par déficit d'étiquetage en CP E

***Les lapins courent vite.***

Retranscription à partir de la phrase dictée CP E (mai 2015) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| **les** | **lapin** | **cour** | **vite.** |
| **Les** | **lapins** | **cours** | **vites.** |
| **Lè** | **lapni** | **coure** | **vit** |
| | **la pin** | **courire** | **fi** |
| | **la pins** | **court** | |
| | **lapun** | **konr** | |

**L 1** M: **Sur quoi allons-nous travailler ?**

**L2** Imrane : Comme la dernière fois, tu vas nous dire des choses

**L 3** M : **Qui peut expliquer ce que Imrane veut dire par choses ?**

**L 4** Saykhan: C'est des mots pour écrire une phrase.

**L 5** M : **Qui peut expliquer ce qu'est une phrase à toute la classe ?**

***Un long silence, le maître réitère ma demande et me regarde.***

**L 6** M : **Une phrase est un groupe de mots avec une majuscule et un point et l'ensemble a un sens.**

**L 7** M : **Pourquoi travaillons nous sur la phrase?**

L8 Ilyas : pour écrire.

L9 Saykhan : Il faut pas oublier la majuscule et le point.

***La phrase est dictée, les élèves écrivent.***

***Les – les-lè***

***Les élèves font leurs propositions pour le premier mot.***

**L 10** Fadila : C'est LES.

**L 12** M : **Pourquoi dis-tu que que c'est celui-là ?**

L13 Fadila : C'est toujours lui LES

L14 Adil: J'ai pas mis la majuscule.

L15 M : **Pourquoi la mettrais-tu ? Pour quelles raisons ?**

L16 Adil : Il faut la mettre.

L17 M : **Pourquoi alors ?**

L18 Ferdaousse : Parce que le maître il dit toujours de faire attention.

L19 Saykhan C’est <u>une phrase.</u>

L20 M : **Quelle est la nature de ce mot ?**

***Un long silence ! Je décide de passer et indique que le déterminant LES est correct.***

***lapin-lapins-lapni-la pin- lapun***

L26 M : **On est au deuxième mot, qui l’épelle ?**

L27 Younés: L A P I N S

L28 M: **Est-ce que tu peux expliquer pourquoi tu mets un –s ?**

L29 Younés : Parce qu’il y en a plein.

L30 M : **Qui n’a pas mis de –s ?**

***Plusieurs élèves lèvent le doigt.***

L31 M : **Pourquoi n’en as –tu pas mis ?**

L32 Fadila : Je sais pas

L33 M : **Que vaut ce –s ?**

L34 Ilyas: C’est qu’il y en a beaucoup.

L35 M : **Que veux-tu dire par « beaucoup » ?**

L36 Ilyas : C’est plein…

***Un silence !***

L37 M : **Quand on travaille sur une phrase et qu’on ajoute un –s à un mot parce qu’il y en a beaucoup, il n’y aurait pas un autre mot qui voudrait dire la même chose que beaucoup ?**

***Un silence !***

***Je balaie rapidement avec eux les autres graphies et le constat est fait qu’aucun autre n’a de –s et donc qu’ils sont erronés.***

***cour-cours-coure-courire- court- konr***

L38 M : **Maintenant le troisième mot.**

***Les élèves dictent leurs propositions.***

L39 Imène : C O U R E

L40 M: **Peux-tu expliquer ta proposition?**

L41 Imène : Tu as dit COUR**E**.

L42 M : **D’accord, mais qui l’a écrit COURS ?**

***Deux élèves lèvent le doigt.***

L43 Salwa: Je l’ai écrit avec un-s car il y a beaucoup de lapins.

L44 Imène : Oui on l'a dit tout à l'heure.

L45 M : **Quelle est la nature de ce mot ?**

L46 Imène : C'est un mot.

***Je n'insiste pas. De plus, l'attention des élèves commence à faiblir. Je décide de donner sa nature et leur explique qu'un verbe prend –nt quand il y en a plusieurs. J'écris la graphie correcte.***

***vite-vites- vit- fi***

L47Kenza : C'est VITE et on l'a déjà écrit.

L48 Saykhan : et le point à la fin pour finir la phrase.

***Je clôture la séance car les élèves commencent à se dissiper.***

### II.4.4 Premières remarques

La séance dure une cinquantaine de minutes. Les élèves commencent à s'agiter rapidement. Le débat est plus difficile à mettre en place car les élèves ont du mal à justifier grammaticalement leurs propos. Je constate que très peu d'élèves utilisent les termes du métalangage. Les échanges stagnent.

La partie suivante de ce mémoire se propose d'effectuer une synthèse de cette troisième séance, d'en discuter les principaux résultats et de les décrypter sous différents objets d'analyse : élèves, enseignants et dispositif.

Cette dernière partie revient également sur des éléments non analysés dans le détail. Enfin, elle opère un retour réflexif sur elle-même (difficultés) et rappelle quelle a été la question de recherche et la démarche adoptée par le rédacteur du mémoire.

### II.5 Effets attendus des apprentissages des élèves et du dispositif

La problématique de recherche questionnée était la suivante : *En quoi une pratique ritualisée explicite de la phrase du jour en classe de REP + pouvait aider les élèves à améliorer leur performance en grammaire, c'est-à-dire leur donner la possibilité de mobiliser des savoirs leur permettant de surmonter les obstacles orthographiques sur lesquels ils peuvent buter quand ils lisent et quand ils rédigent.*

L'objectif de cette recherche était d'observer la pratique de deux enseignants utilisant un même dispositif mais faisant des choix différents quant à la terminologie grammaticale utilisée. Je synthétise ci-après les principaux résultats de la troisième séance.

#### II.5.1 Analyses du point de vue des résultats des élèves

Pour la troisième phrase dictée du jour : *Les lapins courent vite.*
J'appuie mon analyse sur deux indicateurs : La segmentation en mots d'une phrase et les termes du métalangage employés et explicités par les élèves. Chaque classe est composée de 22 élèves.

| | **CP E** | **CP L** |
|---|---|---|
| **Nombre d'élèves ayant compté correctement le nombre de mots dans la phrase.** | **12** | **19** |
| **Termes du métalangage employés et explicités.** | **1** **(*phrase*)** | **8** ***(mot outil, phrase, mot, verbe, déterminant, nom, pluriel)*** |

Je remarque un écart important sur les termes du métalangage entre les deux classes. Je note aussi un décalage sur le nombre d'élèves en réussite sur la segmentation des mots. Cette réflexion métalinguistique a eu lieu car l'élève dispose d'un «bagage grammatical explicite minimum ». L'enseignante du CP L a fait le choix d'utiliser les termes du métalangage et un

affichage en étude de la langue dès le cours préparatoire, cela permet à l'élève un étayage suffisant pour entrer dans un raisonnement linguistique argumenté.

### II.5.2 Analyse du point de vue de la posture des enseignants

Les interventions des enseignants présentaient des lacunes importantes par rapport aux bases théoriques sur lesquelles reposent les pratiques innovantes. La recherche rapide de la bonne réponse, valorisée dans l'enseignement traditionnel, laisse peu de temps au travail de réflexion métalinguistique que l'élève doit avoir sur ses processus. En validant rapidement les réponses, les enseignants ont rarement donné l'occasion à l'élève d'argumenter sur les graphies proposées. Et même, lorsqu'ils ont conduit une activité réflexive, ils ont eu du mal à cibler ce qu'il fallait retenir dans les propos des élèves pour faire avancer la réflexion. Ils n'ont pas systématiquement demandé aux élèves d'étayer leur argumentation par des manipulations syntaxiques. Ainsi, à cause des difficultés à faire verbaliser les apprenants, l'enseignant oublie les conceptions erronées.

### II.5.3 Analyse des résultats quantitatifs des performances des élèves

Je choisis de comptabiliser le nombre de termes du métalangage employés et explicités lors de la dernière séance.

| **Classes** | CP E | CP L |
|---|---|---|
| **Termes du métalangage utilisés par les élèves** | *phrase* | *Mot outil*<br>*Lettre*<br>*Phrase*<br>*Mot*<br>*Verbe*<br>*Déterminant*<br>*Nom*<br>*pluriel* |

De plus, j'ai réalisé un tableau de réussites des graphies pour souligner les réussites sur les accords dans le groupe nominal et sujet/verbe.

| | Taux de réussite CP E (en %, sur 22 élèves) | Taux de réussite CP L (en %, sur 22 élèves) |
|---|---|---|
| **Les** | **54** | **83** |
| **lapins** | **18** | **50** |
| **courent** | **4** | **33** |
| **vite** | **27** | **88** |
| **.** | **59** | **77** |

Les élèves de la classe de CP L réussissent mieux les accords dans une phrase que la classe de CP E. La différence est flagrante sur l'accord sujet-verbe. Les écarts sont importants. Etant donné que les classes formées en début d'année scolaire le sont de manière hétérogène, je comprends que ces différences s'expliquent surtout par un travail d'explicitation du fonctionnement de la langue en nommant explicitement les termes grammaticaux.

### II.5.4 Analyse de l'activité pédagogique: La phrase dictée du jour

Ce dispositif a permis la réactivation de concepts étudiés. Il a ritualisé et permis l'appropriation de certains termes du métalangage.

Je remarque que :

- ✓ les élèves prennent de plus en plus souvent la parole.
- ✓ les différentes graphies proposées sont moins nombreuses.
- ✓ la justification par un raisonnement linguistique est plus importante
- ✓ l'autocorrection est plus autonome et fructueuse
- ✓ l'anticipation orthographique est plus logique

La réflexion sur la langue exige d'avoir des mots pour nommer ce qu'on observe ; les élèves et l'enseignant doivent donc avoir recours à un vocabulaire spécifique commun pour parler de la langue et de son fonctionnement pour que tous puissent se comprendre et participer à la discussion. La terminologie alors employée doit être adéquate et rigoureuse par rapport à la réalité étudiée, et non pas des « termes intermédiaires » : par exemple, il ne faut pas parler du déterminant comme « le petit mot placé devant le nom », puisque cela peut causer une

confusion entre le déterminant et la préposition comme le souligne Suzanne G. Chartrand[6]. Pourtant d'autres chercheurs voient dans cette désignation une étape intermédiaire.
En ce qui concerne les élèves, ils s'approprient le métalangage grammatical et l'utilisent davantage d'une séance à l'autre: le nombre d'occurrences du métalangage grammatical a presque doublé chez ces derniers.

Bien sûr cette comparaison qui ne concerne que deux classes ne peut être considérée comme représentative. Mais elle signale toutefois des écarts conséquents dans le discours des élèves de ces deux classes qui permettent de poser au moins deux constats : cette confrontation montre tout d'abord que les élèves de CP REP+ sont capables de raisonner sur la langue comme les autres ; elle révèle également que lorsque l'enseignant outille grammaticalement la réflexion des élèves à l'aide d'une terminologie minimale ou de panneaux récapitulatifs des savoirs par exemple, il nourrit le débat orthographique des élèves et facilite les apprentissages linguistiques. Mais qu'en est-il avec des élèves plus âgés ?
Après un certain temps de réflexion, je décide pour la rentrée scolaire 2016 d'expérimenter un dispositif avec mes élèves de CM2 en privilégiant des séquences où le débat orthographique permettrait d'installer un recul réflexif face au fonctionnement de la langue, instaurerait le doute orthographique et utiliserait les termes spécifiques du métalangage au service du lire/écrire.

[6] Suzanne G. Chartrand, didacticienne québécoise, a expérimenté une démarche active d'enseignement grammatical qui porte aujourd'hui le nom de Démarche Active de Découverte.

## III. Expérimentation d'un protocole basé sur « la phrase du jour en CM2 »

En guise de prolongement à cette étude, j'ai mis en place cette année dans ma classe de CM2 un dispositif assez proche de *la phrase du jour*. Il s'appuie sur les données théoriques qui ont servi à la rédaction de ce mémoire. Ma classe de CM2 est composée de 23 élèves. Le niveau des compétences en étude la langue du groupe classe est hétérogène. En début d'année, les élèves n'utilisaient pas spontanément la terminologie grammaticale ; ils faisaient rarement preuve de recul réflexif ; ils ne remettaient jamais en doute leur choix orthographique ni ne mobilisaient leurs connaissances grammaticales en situation de rédaction. J'ai voulu mesurer l'évolution de leur compétence orthographique au fil de l'année scolaire.

Le dispositif expérimenté cette année comprend plusieurs éléments :

- Le dispositif de D.Cogis (*phrase du jour*) renforcé par les travaux de Tisset à fréquence d'une séance de chaque phrase par semaine. Les travaux de Tisset ont permis aux élèves de s'aider de la commutation pour valider leurs hypothèses.
- Un aide-mémoire (outil de référence) constitué des fondamentaux attendus en CM2 distribué en début d'année et complété au fil de l'année permettant aux élèves de s'y référer en autocorrection.
- L'élaboration de cartes à idées (*cartes heuristiques*) pour consolider les notions déjà vues comme les classes et fonctions grammaticales qui sont intégrées dans l'outil de référence.
- Un travail basé sur l'enseignement explicite comme le préconise le référentiel de l'éducation prioritaire de 2013.

### III.1 Présentation du modèle d'évaluation utilisé

Comme base d'évaluation, j'ai utilisé la dictée de Fénelon. Celle-ci a servi de repère pour l'évaluation des compétences en orthographe des élèves français de cm2 jusqu'en 3ème.
Cette dictée faite en 1987 et 2005 a servi aux travaux de D.Manesse et D. Cogis pour comparer l'évolution du niveau orthographique de près de 3 000 élèves. Cette comparaison se fait sur deux points de vue : une perspective quantitative montrant l'évolution des résultats des apprenants et l'analyse des résultats basée sur la nature des erreurs qui démontre une augmentation significative des erreurs de type orthographe grammaticale.

Le texte de Fénelon, intitulé Les arbres, est extrait de *Traité de l'existence de Dieu* écrit entre 1701 et 1712. L'énoncé est composé de quatre-vingt-trois mots, quatre phrases.

Le texte comporte de nombreux accords en orthographe grammaticale **: 21 accords groupe nominal dont 4 avec adjectif et 8 accords sujet-verbe,** il y a des mots fréquents (basé sur l'échelle Duboys Buyse) mais attention dans le texte, les mots « abri » et « souterrains » sont du niveau d'élèves de 13 ans.

Le texte de la dictée est le suivant :

« *Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.* »

Examinons quelques éléments d'analyse quantitative qui me servent comme analyse comparative pour les résultats des élèves de la classe.

Moyenne du nombre d'erreurs:

| | **CM2** | **6°** | **5°** | **4°** | **3°** | **ensemble** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1987 | 24,5 | 21 | 16,5 | 10,5 | 8 | 16 |
| 2005 | 36 | 31,5 | 27 | 23 | 17,5 | 27 |

Nombre d'erreurs

| | **1987** | **2007** |
|---|---|---|
| < ou = 2 erreurs | 13% | 6% |
| < ou = 5 erreurs | 31% | 16% |
| < ou = 15 erreurs | 26% | 46% |
| < ou = 25 erreurs | 6% | 12% |

En termes de "niveau orthographique moyen", les résultats de cette comparaison étaient alors en faveur des élèves de 1987. En 2005, la même dictée (un court passage de Fénelon, de 83 mots) a été administrée à un échantillon représentatif de 2 767 élèves de 123 classes du CM2 à la troisième. Cette fois, la comparaison des résultats entre 1987 et 2005 témoigne d'une chute importante du niveau. Les erreurs ont considérablement augmenté :

là où les collégiens en faisaient huit en 1987, ils en font treize en 2005. Là où les élèves de CM2 faisaient douze erreurs, ils en font dix-huit. En 1987, 50 % des élèves faisaient moins de six fautes. Ils ne sont plus que 22 % en 2005.

J'ai donc fait passer la dictée aux élèves de la classe et aux élèves de CM2 des deux autres classes de l'école le 10 et 11 mars 2016. Pour me permettre d'avoir une comparaison avec un autre profil d'élèves, cette même dictée a été effectué aux élèves CM2 de l'école d'application Tour Magne, école située en centre-ville et considérée comme privilégiée, le 1er juin 2016.

### III.2 Analyse et résultats quantitatifs des élèves CM2

J'ai choisi trois critères pour procéder à une analyse comparative : la moyenne du nombre d'erreurs, le pourcentage du nombre d'erreurs et le pourcentage de réussites sur les accords grammaticaux (le groupe nominal et sujet-verbe).

Moyenne du nombre d'erreurs :

| | **CM2 Zitouni** | **Classe 1/CM2 Marcelin** | **Classe 2 /CM2 Marcelin** | **Classe CM2/ Tour Magne** |
|---|---|---|---|---|
| 2016 | 19,81 | 30 | 28 | 15,76 |

Je constate que la moyenne du nombre d'erreurs de ma classe se rapproche davantage de la classe de la Tour Magne que des deux autres classes de la même école. Par rapport à 1987, la classe est en dessous de la moyenne des CM2. Elle oscille plus sur un niveau de classe 6°/5°.

Nombre d'erreurs :

| | **ZITOUNI** | **Classe 1/CM2 Marcelin** | **Classe 2 /CM2 Marcelin** | **Classe CM2/ Tour Magne** |
|---|---|---|---|---|
| Nombres d'erreurs | | | | |
| < ou = 2 | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| < ou = 5 | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (7,69%) |
| < ou = 15 | 8 (36,3 %) | 0 (0%) | 3 (30 %) | 5 (38,46%) |
| < ou = 25 | 10 (45, 4 %) | 3 (27, 27%) | 2 (20%) | 5 (38,46%) |
| < ou = 30 | 4 (18, 18%) | 2 (18, 18%) | 1 (10%) | 2 (15,38%) |
| < ou = 35 | 0 (0%) | 4 (36, 36%) | 1 (10%) | 0 (0%) |
| < ou = 40 | 0 (0%) | 2 (18, 18%) | 2 (20%) | 0 (0%) |
| < ou = 80 | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) |

Je remarque que près de 80% des élèves de ma classe réalisent entre six et vingt-cinq erreurs, résultat identique pour l'école Tour Magne, tandis que les deux autres classes de l'école ont 30% et 50 %. Toutefois, ce bilan nous indique que le profil des classes se rapproche de celui des élèves de 2005.

Pourcentage de réussites sur les accords :

| | **CM2 Zitouni** | **Classe 1 CM2/Marcelin** | **Classe 2 CM2/Marcelin** | **Classe Tour Magne/CM2** |
|---|---|---|---|---|
| **Accord dans le groupe nominal** | 83,66 | 64 | 64 | 68,85 |
| **Accord sujet-verbe** | 60 | 15 | 36 | 71 |

L'enquête de 2005 a montré une dégradation des compétences en orthographe grammaticale. Pour cela, j'ai préféré m'intéresser à l'observation des résultats de réussites sur les accords. Je m'aperçois que ma classe est en réussite sur l'accord des groupes nominaux et que la classe de la Tour Magne se distingue sur l'accord sujet-verbe. Cependant, comme pour les analyses précédentes, le résultat sur l'accord sujet verbe de la classe s'apparente à celui de l'école Tour Magne plutôt qu'aux deux autres classes de l'école Marcelin.

Lors de l'observation de la posture des élèves face à la dictée, j'observe une différence entre les élèves de ma classe et les élèves des deux autres classes sur leur posture réflexive en relecture corrective. Un travail de matérialisation d'autocorrection est mené toute l'année en complément du travail d'explicitation à l'oral qui permet aux élèves de matérialiser leur démarche corrective. Les élèves de la classe utilisent mentalement les mêmes procédés.

Les résultats des cm2 Zitouni sont supérieurs aux deux autres classes dû au dispositif mais aussi un à un enseignement très explicite, un travail sur la relecture corrective permettant aux élèves d'adopter une posture réflexive, une exigence dans les textes de travail (littérature, dictée, phrases du jour, ….) les élèves n'ont pas eu de problème avec un texte classique comme celui de Fénelon.

En complément de ce que j'ai pu constater au niveau du CP, il me semble qu'un enseignement explicite de la langue est nécessaire et productif en classe de REP et qu'un dispositif comme *la phrase du jour* doit y être valorisé. Bien souvent l'enseignant de REP sous-estime ses élèves et pense faciliter les apprentissages linguistiques en occultant les difficultés. J'ai pu constater que ce dispositif s'avère très efficient en étude de la langue pour les élèves en éducation prioritaire mais profite-t-il vraiment aux « bons » élèves ?

## CONCLUSION

Une posture réflexive face à la langue permet l'appropriation des savoirs disciplinaires mais visent aussi à la formation de jeunes citoyens capables de penser, créer, agir ensemble sur le monde. Ce qui nous rappelle un des axes du nouveau socle commun.

Il semblerait que travailler l'attitude réflexive et procéder à une réactivation ritualisée de la langue permette aux élèves d'acquérir une nouvelle posture plus raisonnée, au service de la rédaction.

Ce travail de recherche m'a permis de tester des hypothèses formulées au début. En mettant en place le rituel de la phrase dictée du jour, les élèves allaient mobiliser et réinvestir des connaissances orthographiques travaillées en classe.

Le résultat est encourageant, la ritualisation du dispositif de *la phrase du jour* permet à l'élève de développer un regard réflexif sur sa pratique de l'orthographe. *La phrase du jour* s'apparente à une situation de résolution de problèmes dans laquelle l'élève cherche et tâtonne pour trouver une solution. Alors si les erreurs persistent, elles ne sont plus vécues comme un échec ou une faute mais comme constitutives de la démarche cognitive.

De même, lors des échanges verbaux sur les obstacles orthographiques, les élèves allaient verbaliser, argumenter, justifier et apprendre entre pairs.

Dans ce cadre, effectivement, les élèves soulèvent des questionnements d'ordre phonologiques et grammaticaux. En parlant de et sur la langue, ils mettent à distance leurs écrits et leurs erreurs et prennent conscience de leurs procédures. Cette situation d'oral permet donc aux élèves d'apprendre en confrontant leurs savoirs. L'enseignant se doit donc d'être en retrait pour observer les procédures et les stratégies. Il conduit aussi le débat de manière ponctuelle afin de le recentrer si nécessaire pour faire émerger des connaissances linguistiques. Son rôle est aussi de valider et de statuer.

*La phrase du jour* allait permettre d'utiliser et de s'approprier les termes du métalangage. Pour analyser, on a besoin de nommer et de mettre en mots notre pensée. Pour se comprendre, il faut apprendre à utiliser les termes adéquats.

Ce dernier objectif visant à la création d'une conscience métalinguistique.

En conclusion, il m'apparaît important de travailler la langue en privilégiant plusieurs axes :

- ✓ passer de la langue outil à la langue objet en permettant aux élèves de manipuler leur langue.
- ✓ utiliser la langue comme objet de réflexion en laissant les élèves se questionner, affirmer leurs doutes.

- ✓ permettre aux élèves de mettre en mot la langue en les accompagnant et en utilisant les termes du métalangage.
- ✓ redonner à l'erreur le statut et le rôle qui lui reviennent.

Dans cette approche, il ne s'agit pas d'obtenir un résultat immédiat et facilement évaluable mais :

- ✓ de prendre le temps de développer des processus de mise à distance des questions linguistiques.
- ✓ d'aider les élèves à s'approprier leur apprentissage.
- ✓ accroitre leur vocabulaire en proposant un vocabulaire spécifique.
- ✓ d'intégrer l'erreur dans la dynamique d'un savoir en construction.

Lors de la rédaction de ce mémoire, les nouveaux programmes de l'école élémentaire étaient en consultation. Les grandes lignes qui y préfigurent : une place importante pour les langages, l'oral est signifié comme un objet et un vecteur d'apprentissage. L'erreur est caractérisée comme un levier d'apprentissage.

Pour ma part, même si les élèves progressent, je remarque encore chaque jour les difficultés qu'ils ont à mobiliser leurs compétences d'une situation à l'autre. Ce constat m'oblige à me questionner aujourd'hui sur le transfert des connaissances et compétences au sein même de chaque nouvel apprentissage dans les différents domaines disciplinaires. La préoccupation des enseignants est de faire en sorte que chaque élève soit capable de mobiliser ses connaissances et ses compétences. C'est là un défi audacieux mais un des aspects les plus enrichissant du métier.

Cela nécessite donc de la part de l'enseignant une connaissance des théories et de la recherche, qui permette de proposer aux élèves des dispositifs pédagogiques d'apprentissages adaptés aux difficultés détectées. Cela montre aussi que le travail sur sa langue doit pour l'élève être le lieu d'une pensée au travail, telle qu'on la retrouvera dans les autres disciplines scolaires. C'est un rapport au savoir qui se joue en fin de compte et qui engage la réussite ultérieure de tout élève.

**BIBLIOGRAPHIE**


**Textes officiels**

MEN, (2008) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire,* BO n°3, 19 juin 2008, HS

MEN (2006) *Le socle commun des connaissances et des compétences, direction générale de l'enseignement scolaire*, novembre 2006

MEN (2012) *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen,* ressources pour l'école, Eduscol, Janvier 2012

MEN, (2014) *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture,* 8 juin 2014

MEN (2013), *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République,* Journal officiel du mardi 9 juillet 2013

MEN, (2015) *programme d'enseignement pour les cycles 2 et 3,* BO n° 11 spécial du 26 novembre 2015

**Ouvrages didactiques**

BRISSAUD C, COGIS D. (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier

COGIS, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, Delagrave

TISSET C. (2010), *Enseigner la langue française à l'école***,** Hachette éducation.

**Articles de revues**

LANGAGES (2008), WEBER C. *La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations méta grammaticales et métacognitives d'apprenants natifs*, n°139-140

LE CAFE PEDAGOGIQUE (2012), contribution de COGIS D, *En orthographe comme ne sciences…* , 28 octobre 2012

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI (2008), MANESSE D, *Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant.* n° 162, p. 103 à 112.

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, (2014) « Penser et combattre les inégalités (2) », N°185, juin 2014 (pages 27 à 37)

LE MONDE DE L'EDUCATION (2006), CHERVEL, André *Comment les enseignants ont inventé la grammaire,* décembre 2006, n° 353, p. 68 à 73.

REPERES (1996) HAAS, Ghislaine, LORROT, Danielle. *De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe,* n° 14, p. 161 à 181.

REPERES (2003), GROSSMAN, Francis, MANESSE, Danielle. *L'observation réfléchie de la langue à l'école,* n° 28, p. 3 à 11.

REPERES(2009) VARGAS C, Article *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration,* n° 39.

GROUPE DEPARTEMENTAL MAITRISE DE LA LANGUE, (2008) *Enseigner la grammaire à l'école primaire.* DASEN 30

**Sitographie** :

WWW. OASISFLE.COM (article de Suzanne G. Chartrand,(1996), *Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte*)