



HAL
open science

L'oral réflexif en étude de la langue

Romane Aleton

► **To cite this version:**

| Romane Aleton. L'oral réflexif en étude de la langue. Education. 2020. dumas-03039854

HAL Id: dumas-03039854

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03039854>

Submitted on 4 Dec 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

L'oral réflexif en étude de la langue

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Romane Aleton

le 04 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Claude Jamet, directeur de mémoire
Marie Noëlle Dessille Paulin, membre de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Jean-Claude Jamet, mon directeur de mémoire pour ses conseils, ses encouragements et son encadrement.

Je remercie également Madame Cécile Delorme pour m'avoir chaleureusement accueillie dans sa classe et qui a su m'accompagner tout au long de l'année.

Je remercie les élèves de Madame Delorme qui ont participé activement à cette recherche.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui m'encouragent et me soutiennent au quotidien dans mon projet de devenir professeure des écoles.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 5
1. Le cadre théorique	p. 7
1.1 L'oral comme source d'apprentissage	p. 7
1.1.1 La place/statut de l'oral à l'école	p. 7
1.1.2 La place de l'oral dans les programmes scolaires	p. 9
1.1.3 L'oral réflexif	p. 9
1.2 L'oral réflexif comme moteur pour conceptualiser une règle de grammaire ?	p. 11
1.2.1. Définition de la conceptualisation	p. 12
1.2.2 La capacité d'abstraction	p. 13
1.2.3 Les stratégies de questionnement favorisent-ils la conceptualisation ?	p. 15
1.2.4 L'échange entre pairs favorisent-il l'acquisition d'un concept ?	p.16
1.3 L'oral réflexif : de la métacommunication au métalangage	p.18
1.3.1 La métacognition	p.18
1.3.2 Le métalangage	p.19
1.3.2 Entre métalangage et métacommunication	p.20
2. Hypothèses et méthodologie	p.22
2.1 Hypothèses	p.22
2.2 Méthodologie	p.23
2.3 Présentation de la séquence	p.25
3. Résultats	p.27
3.1 Ce dispositif a-t-il permis de conscientiser les démarches ?	p.27
3.1.1 Permet-il l'utilisation du métalangage ?	p.27
3.1.2 L'évolution des capacités d'abstraction	p.31
3.1.3 La différenciation : un besoin essentiel	p.32
3.1.4 Un dispositif long à mettre en place	p.36
3.2 Les travaux de groupe ont-ils permis de faire réfléchir les élèves sur la langue ?	p.37
3.2.1 L'aspect organisationnel prime sur le travail de recherche grammaticale	p.37
3.2.2 Mise en place de binômes	p.38

3.2.3 Un système de tutorat s'installe	p.40
3.3 L'importance des mises en commun	p.41
3.3.1 Une mise en commun pour partager son savoir	p.41
3.3.2 L'anticipation du climat de classe	p.43
3.3.3 Un temps d'institutionnalisation	p.44
3.4 Les manipulations ont-elles permis de faire réfléchir les élèves sur la langue ?	p.45
3.4.1 La matérialisation des constituants de la phrase	p.46
3.4.2 Une manipulation qui a permis les manipulations syntaxiques	p.47
3.4.3 La manipulation permet-elle l'abstraction ?	p.48
Conclusion	p.50
Bibliographie	p.52
Annexes	p.54
4^{ème} de couverture	p.57

Introduction

Durant mes stages, les observations et mon vécu personnel, j'ai remarqué que les élèves éprouvaient des difficultés en étude de la langue. Les élèves réalisaient les exercices sans comprendre ce qu'on leur demandait. Certains ne les commençaient pas car ils étaient persuadés qu'ils n'allaient pas y arriver. Moi-même, en tant qu'élève, je n'ai pas toujours compris ce que mon enseignant me demandait en grammaire. J'appliquais les règles de grammaire de manière très mécanique et j'apprenais par cœur les terminaisons des verbes. Puis s'est développé un certain blocage dans la suite de mon parcours. Si bien que le français était la discipline où j'éprouvais le plus de difficultés.

Arrivée en master et surtout en lisant les programmes, je me suis rendue compte qu'il fallait permettre aux élèves de se poser des questions sur la langue. Par exemple, les programmes stipulent qu'un élève doit être capable de résoudre un problème orthographique seul. Je me suis demandée comment les savoirs grammaticaux se transposaient en classe. Je me suis surtout interrogée comment parvenir à donner du sens à ces notions grammaticales.

Dans le cadre de mon stage, j'ai effectué des séances en étude de la langue dans une classe de CE1 située à Champagné. Les élèves devaient trier des phrases écrites au passé, au présent et au futur dans un tableau. Lors de la première séance les élèves étaient aidés grâce à des connecteurs temporels insérés dans les phrases tels que « autrefois, maintenant, demain ». Il était important de commencer par diriger les élèves grâce à ces connecteurs afin qu'ils aient des repères. Cependant, je me suis aperçue que les élèves n'avaient pas de repère dans le temps. Les élèves ne savaient pas que le connecteur « il y a 6 jours » était plus récent qu'« autrefois ». Pour leur donner des repères, j'ai réalisé une frise chronologique et nous avons « classés » les connecteurs temporels du plus récent au plus ancien. En parallèle, j'ai voulu travailler les jours de la semaine, les mois et ensuite les années qui passent dans le cadre de « questionner le monde ». Ce travail est extrêmement important car sans repère dans le temps, l'élève n'est pas capable de savoir si nous parlons au passé, au présent ou encore au futur. Puis, les élèves ont repéré « les petits mots » qui leur servaient à trier les phrases dans la bonne case. Nous les avons bien mis en évidence dans le tableau pour finalement en retenir trois : hier pour le passé, maintenant pour le présent, et demain pour le

futur.

Est venue la question du passé composé. La phrase « Aujourd'hui, je suis allée à la piscine » est au passé, mais nous utilisons un connecteur que l'on classe dans le présent. J'ai donc décidé de retenir le connecteur temporel maintenant, et utiliser « aujourd'hui » avec des phrases au présent.

Ensuite, les élèves ont classé des phrases sans connecteur temporel. Ils devaient donc, selon le sens de la phrase, classer ces dernières. Bien sûr je leur ai indiqué qu'ils pouvaient ajouter un connecteur temporel pour les aider. Alors les élèves ont expérimenté : « Hier, je jouerai aux billes ». Certains se rendaient compte que cela n'avait pas de sens lorsqu'on la lisait à voix haute. J'ai décidé de faire lire les élèves à voix haute car d'après Légouvé, cela permet une compréhension plus fine (Legouvé, 1898, cité par Chervel, 1994). Je leur demandais de verbaliser et d'expliquer. Ils ont simplement dit que la phrase « Demain, je jouerai aux billes » avait plus de sens. Cependant, certains élèves ne percevaient pas ce sens et ne parvenaient pas à voir la différence entre « Demain, je jouerai aux billes » et « Hier, je jouerai aux billes ». Cela a été une réelle difficulté pour moi. J'ai donc demandé aux élèves qui parvenaient à comprendre, d'expliquer leur raisonnement. Ils ont échangé entre eux, cependant, certains n'ont pas encore compris cet exercice. Afin d'aiguiller les élèves, je faisais toujours référence à la frise chronologique que nous avions réalisée ensemble.

Lorsqu'il y avait les connecteurs temporels insérés dans les phrases, cela ne posait pas de problème puisque les élèves repéraient le connecteur et le mettaient dans la bonne colonne. C'est à partir du moment où je leur ai demandé de réaliser le même exercice sans les connecteurs temporels que l'exercice s'est complexifié. J'insistais sur le sens de la phrase et ils avaient encore la possibilité d'ajouter un connecteur temporel.

Je suppose que c'est donc à ce moment-là que l'oral réflexif est très important.

Toutefois, dans cette situation je n'ai pas su faire verbaliser correctement les élèves pour qu'ils puissent expliquer leur démarche.

J'aimerais donc savoir si l'oral réflexif permettrait de conceptualiser les notions vues au sein de ces séances de grammaire.

Aujourd'hui, face à ce problème je me pose la question « *en quoi l'oral réflexif apporte-t-il une plus-value dans les apprentissages en étude de la langue dans une classe de CE1 ?* »

Selon le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 d'août 2019, l'étude de

la langue est une discipline qui permet à l'élève de « passer d'une utilisation simple du langage à la compréhension explicite de son fonctionnement interne ». Cette problématique a pour objectif d'aborder les avantages de l'oral réflexif sur les apprentissages et les notions en grammaire.

Suite à mes lectures, dans une première partie, nous traiterons le cadre théorique. Par la suite, les hypothèses et la méthodologie seront détaillées. Enfin, nous analyserons les résultats du dispositif mis en place.

1. Le cadre théorique

1.1 L'oral comme source d'apprentissage ?

1.1.1. La place/statut de l'oral à l'école

Aujourd'hui, la maîtrise de l'oral est source d'ascension sociale et détermine la réussite scolaire des élèves. ¹

Dans la majorité des classes, l'oral est un support d'enseignement et sert uniquement à transmettre une information ou alors est un moyen de vérification des apprentissages. Il n'est donc pas un objet d'apprentissage prioritaire. L'oral est aussi un support pour l'écrit. L'écrit à l'école prend davantage de place dans l'emploi du temps des élèves. Toutefois, les opposer, ne permet à l'élève de tirer profit de ses modalités pourtant différentes. L'oral et l'écrit engagent un effort cognitif important, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité et est un véritable instrument de la pensée et de la communication. Cependant, ils ne peuvent pas être abordés de la même manière en classe. L'oral a des codes bien spécifiques et à son tour l'écrit a des normes bien spécifiques.

La maîtrise de l'oral est perçue comme spontanée, non comme un apprentissage à part entière. L'enfant, dès son plus jeune âge, est amené à parler et à s'exprimer à l'oral. Alors que, l'écrit est considéré comme une culture à part entière. L'écrit est doté de normes précises. C'est pourquoi les professeurs y accordent plus d'attention. De plus, la syntaxe orale est très différente de la syntaxe

¹ Gaussel M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral . *Institut français de l'éducation* , (117). Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

écrite. L'oral est éphémère et n'a pas de trace contrairement à l'écrit. L'enseignant parvient plus facilement à évaluer l'écrit car ce dernier peut être modifié, repris et surtout évalué.

La maîtrise de l'oral reste un marqueur social très important. Tous les enfants naissent dans un contexte familial précis. Lors de la socialisation primaire, l'enfant évolue dans son cocon familial et il acquiert sa propre culture de l'oral. Par conséquent, tous les élèves n'arrivent pas avec les mêmes acquis à l'école. Si bien que, la culture du langage est intériorisée de manière différente pour chaque enfant. A l'inverse de l'oral, l'écrit s'apprend à l'école. L'oral ne représente alors pas le même enjeu que l'écrit car l'école offre pleinement la culture de l'écrit aux élèves. A l'oral, l'élève développe des savoirs et des savoir-faire. L'élève ne peut pas s'exprimer sans ce savoir. Même si celui-ci est en réflexion et en cours d'apprentissage, l'élève puise dans ses pré-requis pour exprimer son idée. Il essaie alors de trouver les mots justes. Ensuite, l'élève développe des savoir-faire. Il est important que l'élève soit de plus en plus « à l'aise » à l'oral et qu'il sache davantage s'adapter à la situation. En effet, l'oral connaît de multiples facteurs : contexte, lieu, situation de communication, etc. Par conséquent, l'élève s'ancre dans cette situation de communication. Pour cela, les élèves se perfectionnent grâce à l'analyse de l'enseignant mais aussi celle de ses camarades. Vygotsky souligne l'avantage des relations sociales dans les processus d'apprentissages. Bernard Schneuwly reprend les travaux de Vygotsky et explique que « *le signe est toujours d'abord extérieur et préexiste à l'individu qui va l'utiliser et l'intégrer dans son propre fonctionnement.* ». C'est-à-dire que l'élève se nourrit des comportements des autres élèves pour apprendre « *Avec le temps, l'enfant établit un lien entre son mouvement et le comportement des autres et va interpréter ce mouvement comme « montrer »* ».

De plus, les élèves apprendront à planifier leur discours et adopteront des automatismes propres à l'oral (Gaussel 2017) car ce dernier est un outil crucial aux apprentissages. Les élèves doivent savoir décrire, reformuler, expliquer et raconter. Par conséquent, cet apprentissage est long et s'acquiert avec le temps. Pour cela, l'enseignant met en place des dispositifs propices au développement du langage tels que les travaux de groupes afin de favoriser les échanges entre pairs. Ces échanges sont extrêmement importants. Néanmoins, avant de savoir parler à l'ensemble d'une classe, l'élève doit être capable d'échanger avec quelques camarades mais aussi les écouter.

Au sein des programmes scolaires, l'oral est un enjeu important. C'est la raison pour laquelle la place de l'oral est très présente au sein du bulletin officiel du 26 juillet 2018.

1.1.2 La place de l'oral dans les programmes

L'oral apparaît véritablement au cœur des programmes scolaires depuis 2001. Il est présenté comme un vecteur indispensable pour les apprentissages.

À la maternelle, la priorité est mise sur le développement du langage. Les élèves apprennent à s'exprimer et à acquérir du vocabulaire pour mettre des mots sur leur pensée.

C'est en 2018 que l'oral prend une place très importante dans les programmes de cycles 2 et 3. Un des attendus de fin de cycle 2 en langage oral est « *participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.)* ». Les programmes stipulent que l'élève doit être capable de s'exprimer pour mettre au jour sa pensée par le biais de son questionnement, en donnant son avis, etc. Il se dissimule au sein de toutes les disciplines. Cependant en français, il fait l'objet d'un thème en particulier « Comprendre et s'exprimer à l'oral » où des compétences précises vont être évaluées. L'oral présente donc un enjeu au sein des programmes. Cependant, comment parvenir à faire réfléchir l'élève à l'oral ? Pourquoi est-il important de réfléchir à l'oral ?

1.1.3 L'oral réflexif

Bucheton et Chabanne ont étudié l'oral réflexif. Pour ces chercheurs, l'oral réflexif est à la fois un « *moyen et un objet d'apprentissage* » car lors des activités réflexives les élèves expliquent le cheminement de leur pensée et mettent au jour leurs stratégies qui leur ont permis de réaliser l'exercice. Jaubière et Rebière « *voient en l'oral réflexif un formidable levier pour une réorganisation des pratiques qui permettrait aux élèves de construire des points de vue et réseaux conceptuels nouveaux* ». L'oral permet à l'élève d'avoir des conseils, des retours sur sa pratique en analysant les productions, des observations lui permettant de s'améliorer. Cela est stipulé dans les programmes de 2018 où les élèves doivent « *s'impliquer dans*

l'observation et l'évaluation des productions orales de leurs pairs, dans des situations variées (exposés, débats, échanges, etc.) ». Ces critiques aussi bien positives que négatives situent l'élève afin de s'évaluer. L'enseignant comme ses camarades réalisent ce travail d'analyse. Les élèves analysent la production d'un autre élève. Ils se décentrent et enrichissent leurs propres productions. Un conseil pour l'un est valable pour un autre élève. Ces travaux sont complémentaires. Cela fait entièrement partie de la formation de la personne et du citoyen. Avoir un regard critique et bienveillant est un véritable apprentissage.

*« Elle (Mireille Brigaudiot) inscrit, en fait, les quelques tentatives langagières de l'enfant dans la cohérence de sa propre continuité discursive, leur donnant une intentionnalité qui permet à l'enfant de construire sa conduite comme intelligente et significative. Sur un arrière-fond d'attention conjointe et d'action partagée, elle fait confiance à l'enfant et lui donne à comprendre qu'elle sait qu'il est capable de résoudre ce problème. »*²

Mireille Brigaudiot explique que le professeur a pour mission d'instaurer un climat de confiance dans sa classe et d'encourager les élèves à s'exprimer. Les élèves s'expriment devant les autres et émettent des hypothèses. Contrairement à l'écrit, l'élève prend le risque de se tromper devant l'ensemble de ses camarades. Si un climat de confiance n'est pas instauré dans la classe, les élèves ne s'exprimeront pas et n'oseront pas. Alors que, si l'enseignant apprend à ses élèves que l'erreur est objet d'apprentissage, les élèves n'auront pas peur de se tromper.

L'entretien d'explicitation

L'oral réflexif est une technique d'explicitation. L'entretien d'explicitation a été développé par Vermersch. La technique d'explicitation *« vise toujours l'explicitation c'est-à-dire la mise en mots, après coup du déroulement de sa propre action »*³. L'élève décrit son action pour la conscientiser. L'élève fait cet effort de verbalisation de ses actions car il a tendance à réaliser une activité sans savoir ce qu'il a fait pour

² Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18(1), 7-27. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2266>

³ Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducations*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>

y parvenir. Cet entretien a pour objectif d'accompagner l'élève à « *la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience* ». Cette prise de conscience des actions permet de passer d'un « *plan implicite, pré-réfléchi à un plan explicite pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle* ». L'objectif final de l'entretien explicite est de comprendre comment l'élève a réalisé la tâche et qu'il devienne conscient de ses démarches. En soit, l'enseignant n'apporte pas une grande importance au produit fini mais bien à la démarche de l'élève. Si bien que l'enseignant sait pourquoi l'élève a réussi ou a échoué « *Le critère de fin de type d'entretien correspond au moment où l'enseignant comprend ce qui fait la réussite ou l'erreur de l'apprenant* ». Suite à l'entretien, l'élève repart avec des clefs pour s'améliorer. Il prend conscience de ce qu'il sait faire, de ses difficultés et de ce qu'il fait. Puis, un objectif important de cet entretien est le développement de l'autonomie « *il s'agit de lui permettre de mettre en place, en autonomie, des contrôles métacognitifs et de développer des conduites métacognitives explicites afin de prendre du recul sur sa manière d'apprendre.* ». L'élève saura développer des stratégies et des démarches d'apprentissages seul. Après avoir défini l'oral réflexif, nous pouvons nous poser la question si ce dernier permettrait de réfléchir sur la langue en particulier en grammaire.

1.2. L'oral réflexif comme moteur pour conceptualiser une règle de grammaire ?

La grammaire scolaire débute au XIXème siècle grâce à l'école gratuite, laïque et obligatoire suite aux lois de Jules Ferry. Ce courant traditionnel de la grammaire est une vision très utilitariste. Cette grammaire est très automatisée et les élèves apprennent par cœur les notions. A cette époque, la grammaire française est fortement influencée par le latin. Cependant, le français évolue et se détache du latin. En 1970, la grammaire scolaire est remise en cause car elle est jugée pas assez moderne. C'est alors que la « *grammaire rénovée* » fait son apparition. Ainsi, les écoliers français étudient « *la composition formelle de la phrase* » et ne traitent plus du sens. Cette grammaire est très mécanique et n'a plus de lien ni avec l'écriture ni avec la lecture. Depuis les années 70, le sens s'est peu à peu réinséré et tente de se concilier avec grammaire rénovée. Aujourd'hui, l'étude de la langue

est au service de la lecture et de l'écriture alors qu'avant les années 70, ces deux disciplines étaient détachées.

Des études menées en 1980 réalisées en France sont décevantes. Les compétences grammaticales des élèves restent faibles et ont peu de motivation face à l'apprentissage de la grammaire.

Aujourd'hui, une nouvelle grammaire apparaît et s'étudie comme une science. L'élève va expérimenter, chercher, observer et beaucoup manipuler. C'est la raison pour laquelle, l'élève sera amené à se poser des questions sur la langue. L'orthographe est enseignée comme une situation problème à laquelle l'élève répond. Cette situation-problème n'a pas pour but d'être résolue parfaitement ni de manière mécanique par l'élève.

Aujourd'hui, les programmes stipulent que l'enseignant doit parvenir à « faire réfléchir les élèves sur la langue ». Puis, « le professeur explicite la mise en application des règles apprises ». Alors, comment un enseignant parvient à enseigner la grammaire de manière explicite ?

Afin de comprendre l'enjeu de l'oral réflexif au sein de la conceptualisation, nous devons définir ce terme.

1.2.1 Définition de la conceptualisation

D'après Britt Mari Barth, un concept « *se distingue d'un autre par ses attributs essentiels, ceux qui permettent de l'identifier. Apprendre un concept revient donc à reconnaître et distinguer ses attributs essentiels, les mettre en relations, et nommer cette combinaison d'attributs par une étiquette, un symbole arbitraire (dénomination du concept).* » Les attributs essentiels permettent de désigner l'objet afin de l'identifier. Par exemple, le concept du mot « pays », son étiquette est « pays », ses attributs sont « frontières, organisation politique, culture » et ses exemples sont « France, Espagne, Etats-Unis ». ⁴

Britt Mari Barth définit également la conceptualisation comme « *un processus qui nécessite d'utiliser des stratégies mentales, ce qui est souvent fait de manière inconsciente* ». Cette chercheuse explique que les interactions verbales sont

⁴ Britt Mari, B. (2013). *L' apprentissage de l'abstraction / Britt-Mari Barth; préface à la première édition de André de Peretti* ([Nouvelle édition], conforme à la deuxième édition revue et augmentée de 2004 éd., Vol. 1). Paris , France : Montréal : Retz .

indispensables pour s'assurer de la bonne compréhension du concept. Lorsque les élèves ont conceptualisé, ils sont capables de « *s'approprier une règle de classification par d'autres* ». Par exemple, un enfant qui dit le mot « voiture » à chaque fois qu'il en voit une nouvelle mais différente, il a généralisé. Le concept de la voiture est acquis.

Egalement, Britt-Mari Barth met en exergue quatre processus mis en œuvre lors de la conceptualisation. Le premier processus est la perception qui amène l'élève à avoir une image mentale du concept. Le deuxième processus est la comparaison. L'élève rassemble et différencie, il crée des classes selon des critères. Le troisième processus est l'inférence et sa vérification, ce dernier permet la recherche des attributs qui déterminent les différentes classes. Pour terminer le quatrième processus est l'hypothèse où l'élève confirme ou non la troisième étape.

Philippe Clauzard définit la conceptualisation en grammaire « *il s'agit de dépasser la matérialité de la tâche scolaire pour accéder aux concepts grammaticaux que cette tâche supporte. Il (Philippe Clauzard) situe pleinement les élèves dans le cadre d'un laboratoire d'investigation linguistique, d'étude de la langue. Il est donc le passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender la langue, le passage de son utilisation à la compréhension de son fonctionnement* ». Autrement dit, l'élève prend conscience du fonctionnement du langage en passant d'un concept grammatical abstrait à l'utilisation d'un objet grammatical. Précisément, l'élève passe d'une « activité épilinguistique » à une activité « métalinguistique ». C'est-à-dire que l'élève manipule la langue sans une réelle prise de conscience du concept. Puis, petit à petit, à force de pratiquer il prend conscience de cette manipulation. Pour cela, le professeur « pilote » les interactions entre les élèves.

Les concepts peuvent être plus ou moins abstraits. Cela engendre des opérations mentales chez l'élève afin de traiter l'information, la percevoir et ensuite « *atteindre l'abstraction* ».

1.2.2 La capacité d'abstraction

La capacité d'abstraction est un processus qui se travaille tout au long de la scolarité de l'élève. Les capacités de réflexion sont différentes d'un élève à un autre et cela va prendre plus ou moins de temps.

Au départ, les élèves ont tendance à rester sur le sens de la phrase. Cela empêche

donc l'analyse grammaticale de la phrase. Pour faire de la grammaire, il faut être en capacité de prendre du recul sur le sens de la phrase.

Britt Mari Barth explique que les raisonnements peuvent être variés, aussi bien chez les enfants que chez les adultes⁵. Certains accordent plus de détails, d'autres globalisent et synthétisent tout de suite, certains réfléchissent, d'autres sont impulsifs, etc. Donc, la capacité d'abstraction varie d'une personne à l'autre.

D'après cette auteure, le processus d'abstraction est un modèle cognitif où des activités mentales entrent en jeu. La première activité mentale est la « perception » entraînant l'élève à réaliser une « discrimination sélective » qui dépend selon Bruner de la culture dans lequel l'enfant baigne. Durant cette phase, l'élève est stimulé et éprouve des sensations « *le jeune enfant examinera plus facilement les éléments perceptibles par ses cinq sens qu'en se référant à son expérience encore limitée* ». La perception permet à l'élève de se souvenir et de garder en mémoire ce qu'il observe et manipule. C'est ce qu'on appelle le mode « sensori-moteur » selon Bruner. Ensuite, la deuxième activité mentale est la comparaison. L'élève ne fait pas uniquement une distinction entre deux éléments mais « *détermine par rapport à quoi s'appliquent les ressemblances et les différences* ». L'élève explique pourquoi il est judicieux de distinguer deux éléments. C'est un exercice difficile pour les élèves qui ont tendance à expliquer qu'en hiver il fait froid et que l'été, il fait chaud. Au-delà du constat l'élève « *identifie un certain nombre de critères qui sont à chercher dans la mémoire et ensuite... on peut déterminer s'il y a des ressemblances ou des différences selon les deux objets* ». Britt-Mari Barth prend l'exemple de deux voitures. Après avoir déterminé les caractéristiques de chacune, l'individu compare leur forme, leur couleur, leur moteur, etc.

Cependant, la difficulté est de savoir si l'élève a réussi à conceptualiser une notion. Ce sera vérifié uniquement lorsque l'élève sera capable de mobiliser ces savoirs dans un autre contexte. Concrètement, à quel moment un élève a-t-il conceptualisé une notion ?

Dans ces gestes professionnels, le professeur doit passer par un savoir enseigné à un savoir conceptualisé pour cela l'élève s'interroge et apprend. Afin d'y parvenir l'élève acquiert une posture réflexive qui peut demander du temps chez certains élèves.

⁵ Britt Mari, B. (2013). *L' apprentissage de l'abstraction / Britt-Mari Barth; préface à la première édition de André de Peretti* ([Nouvelle édition], conforme à la deuxième édition revue et augmentée de 2004 éd., Vol. 1). Paris , France : Montréal : Retz .

1.2.3 Les stratégies de questionnement favorisent-elles la conceptualisation ?

Selon Philippe Clauzard, l'enseignant adopte des stratégies dans son questionnement. Il pose des « *questions limites* » qui suscitent une réflexion chez les élèves. L'enseignant pointe les erreurs commises par les élèves par le biais de son questionnement : « Est-ce que la phrase « Chemin caillouteux le est » a du sens ? ». Les élèves s'aperçoivent de suite que cette phrase n'a pas de sens et reconnaissent leur erreur. Le professeur peut aussi poser des « *questions indices* », c'est-à-dire qu'au sein-même de la question, il y a un indice telle que « Un verbe est une action. Est-ce que le mot chemin est une action ? » Ces questions permettent à l'enseignant d'aiguiller l'élève dans sa réflexion ou alors de le lancer dans une nouvelle piste de recherche s'il n'était pas parti sur la bonne. Pour finir, le troisième questionnement est le « *focalisant* » qui engage l'élève dans une réflexion approfondie, guidée et hiérarchisée.

Les recherches de Maulini vont aussi dans ce sens. Il estime qu'il est important de guider l'élève dans ses recherches. « *L'ignorance et l'étonnement sont utiles à la condition d'être bien dirigé* ». Grâce à l'ignorance et l'étonnement l'élève cherche à trouver des réponses à ses questions. Pour cela, l'enseignant devient un « *interrogateur qui encadrent les échanges et mène les élèves vers l'objet d'étude* ». Les questions collectives vont permettre aux élèves de déboucher sur un savoir enseigné à un savoir conceptualisé car les élèves auront construit leur savoir grâce à leurs questionnements.

Afin de favoriser la réflexion sur ses démarches, l'enseignant pourrait utiliser certains types de questions. Les « *questions fermées* »⁶ ne permettront pas d'adopter une posture réflexive chez les élèves. Ces questions débouchent sur des réponses extrêmement précises qui ne donnent pas lieu au débat car les réponses sont des noms, des dates, des lieux, oui, non etc.

Par contre, les « *questions ouvertes* » interrogent davantage l'élève. Grâce à ce questionnement, l'élève donne des explications, met au jour son raisonnement,

⁶ Lafontaine L, Bergeron R, & Plessis-Bélaïr G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe* (Presses de l'université du Québec éd.). Consulté à l'adresse <https://storage.googleapis.com/cantookhub-media-enqc/8a/21a6aee7c50ea35174853225e80763067731df.pdf>

émet des hypothèses qui peuvent déboucher sur d'autres questions. Également, l'intonation de ces questions est très importante puisque l'enseignant sera dans un jeu de rôle. Il va faire croire à ses élèves que lui-même ne sait pas. Cette phase est très importante pour motiver les élèves et les mettre dans une posture réflexive.

1.2.4 L'échange entre pairs favorise-t-il l'acquisition d'un concept ?

« Depuis Wallon et Vygotsky, on connaît « l'efficacité cognitive » des interactions verbales chez l'enfant et leur rôle dans la construction des savoirs ». Les dispositifs de groupes vont permettre aux élèves de confronter leurs savoirs, d'échanger, de se mettre d'accord et de découvrir le point de vue de leurs camarades. Ces échanges vont nourrir et enrichir les apprentissages ainsi que les concepts abstraits.

Cependant, des études nous montrent que les dispositifs mis en place en classe peuvent avoir des effets néfastes. « *La construction du sens apparaît ici comme un phénomène complexe qui, d'intervention en intervention, passe par des voies souvent imprévisibles : parfois elle progresse, puis s'écarte du chemin qu'on croyait tracer, paraît d'égarer, mais pour retrouver la piste... En somme, un phénomène difficile à décrire dans sa dynamique* ». ⁷ En effet, les interactions avec les élèves peuvent être très riches et se diriger vers les apprentissages voulus par le professeur. Parfois, les interactions peuvent divaguer car les élèves ne viennent pas à comprendre le but de l'exercice et/ou ne comprennent pas les consignes.

Afin de tirer une plus grande plus-value des échanges entre pairs, les travaux en petits groupes sont à favoriser au départ car certains élèves sont effrayés à l'idée de s'exprimer devant l'ensemble de la classe. Les travaux de groupe permettent de faire entrer les élèves dans l'oral réflexif. Comme en classe entière, les élèves échangent et argumentent leur propos. Des groupes restreints comportant 2 à 4 élèves sont favorisés pour permettre aux élèves de prendre la parole. Par contre, ce dispositif est plus difficile à mettre en place car l'enseignant ne peut pas maîtriser ce qu'il se passe dans le groupe. L'enseignant ne pourra pas toujours être présent pour relancer les élèves et leur poser des questions. Toutefois, il passera dans les

⁷ Mas, M. (1999). Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. *Repères*, 19(1), 183-202. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2296>

groupes pour les relancer.

Lors des travaux de groupe, l'enseignant doit impérativement réfléchir à leur constitution. Astolfi a élaboré une typologie de groupes en fonction de l'objectif du professeur⁸ :

- 1- Les groupes de découverte : les élèves sont en situation problème collective
- 2- Les groupes de confrontation : logique du conflit socio-cognitif qui correspond à un « conflit intellectuel qui suppose la mise en confrontation de point de vue initiaux différents afin de provoquer leur dépassement ».
- 3- Les groupes d'inter-évaluation : « donner à lire à chacun des groupes le travail des autres ».
- 4- Les groupes d'assimilation : « laisser aux groupes le temps de se redire, avec leurs propres mots, une notion qui vient d'être présentée ».
- 5- Les groupes d'entraînement mutuel : « favorisent la coopération entre élèves afin de réaliser une production collective dans une démarche de pédagogie de projet ».
- 6- Les groupes de besoins : « permettent de répondre aux besoins de chaque élève en constituant des groupes homogènes ».

Astolfi explique que les travaux de groupes permettent de dynamiser les situations d'apprentissage. Les élèves sont actifs et s'investissent pleinement dans l'activité tout en favorisant les échanges entre pairs. Astolfi explique que sa typologie de groupe permet de différencier en constituant des groupes homogènes ou alors en différenciant la tâche.

En somme, de multiples facteurs entrent en jeu concernant les travaux de groupe et des interactions en classe entière. L'enseignant doit y être vigilant et adapter ses gestes professionnels pour favoriser la dynamique de classe.

Au départ, le rôle du professeur est d'apporter une structure rigide. Il pose le cadre et explique le déroulement de la séance. Il dicte les consignes qu'il écrit au tableau et les fait reformuler par un élève pour s'assurer de la compréhension. Il est important d'écrire la consigne au tableau car l'élève pourra toujours s'y référer. Lors des travaux de groupe, le rôle du professeur est de relancer les élèves, réexpliquer

⁸ Astolfi J-P, (1988), Typologie des groupes de travail selon Astolfi, https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/loches/enseignement_pedagogie/organisation_peda/typologie_groupe_de_travail_JP_Astolfi.pdf

la tâche si besoin, interroger les élèves pour les faire verbaliser.

Comme nous avons pu le voir et selon les chercheurs cités, les échanges entre pairs favorisent les apprentissages. Au sein de ces échanges, comment se manifeste la démarche de réflexivité chez l'élève ? Quels sont les enjeux de l'oral réflexif au sein de ces échanges ?

1.3 L'oral réflexif : de la métacognition au métalangage

1.3.1 La métacognition

En 1976, les travaux de Flavell définissent la métacognition. Elle « *se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation ou à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret* »⁹. Les élèves développent un regard réflexif sur leur propre cognition.

D'après Anne-Marie Doly, la métacognition a plusieurs objectifs. Dans un premier temps, la métacognition permet à l'élève de maîtriser les différentes tâches favorisant « la mise en mémoire » et l'acquisition des connaissances et des compétences plus stables. La métacognition engendre un développement de l'autonomie chez l'élève. « *La promesse de la métacognition(...) c'est qu'elle permet la généralisation des performances à des situations différentes, c'est qu'elle fait de l'apprenant, un sujet auto-évaluateur, quelqu'un qui a appris comment apprendre* » (Gaveleck et Raphael, 1985). Puis, la métacognition développe l'estime de soi et la motivation. Lorsque l'élève est capable de transférer et de généraliser ses compétences, il est capable de s'adapter et de modifier « son activité cognitive » afin de résoudre une nouvelle tâche (Gaveleck et Raphael, 1985).

L'élève développe ses propres stratégies métacognitives qui lui permettent de

⁹ Doly A-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, 84-124. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076/document>

réaliser la tâche.

La métacognition englobe différentes métacapacités : le métalangage, le méta-apprentissage, la méta-attention, la métacognition sociale et la métamémoire. Le métalangage est la connaissance et le contrôle des processus d'apprentissages. La méta-attention renvoie à la capacité de faire volontairement attention. La métacognition sociale est la « *connaissance des processus cognitifs en œuvre chez autrui et de leurs implications comportementales* ». Pour terminer, la métamémoire est la capacité à maîtriser sa propre mémoire.

Au sein de ce mémoire nous étudierons particulièrement le métalangage qui est très actif en grammaire.

En somme la métacognition est dans un premier temps « *les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs* » et dans un deuxième temps « *les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.* »¹⁰

1.3.2 Le métalangage

Dès 1950, Piaget étudie le phénomène du métalangage. Cependant, le mot métalangage n'est posé que dans les années 50. « *La thèse piagétienne selon laquelle les tentatives de verbalisation d'une action sont susceptibles de permettre l'accession à un niveau supérieur de conscience pourrait être étendue aux actions linguistiques* » (Gombert, Jean-Émile. Le développement métalinguistique), l'idée de faire verbaliser les élèves pour accéder aux apprentissages n'est pas nouvelle. Ces recherches ont été approfondies, « *entre 1950 et 1960, les linguistes désignent par ce terme ce qui a trait à la métalangue qui est une langue dont le lexique se compose de l'ensemble des mots de la terminologie linguistique (par exemple, syntaxe, sémantique, phonème, lexème... mais aussi des termes d'usage plus courant comme : mot, phrase, lettre, etc.)* ».¹⁰

L'élève qui réalise une activité métalinguistique a une réelle réflexion sur le langage, sa nature et ses fonctions. Lors de cette activité cognitive l'élève va « déplacer son

¹⁰ Gombert J-É . (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris , France : Presses universitaires de France.

attention ». C'est-à-dire que l'élève parle et réfléchit au « contenu transmis aux propriétés du langage utilisé pour les transmettre ».

« *L'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives.* »¹⁰.

Cette citation nous prouve que l'élève met des mots précis sur sa réflexion afin de mettre au jour sa pensée. Nous pouvons prendre l'exemple d'un questionnement à un élève :

<i>Enseignant : Pourquoi as-tu orthographié le verbe jouer ainsi dans la phrase « Ils jouent aux billes » ?</i>

<i>Elève : Le verbe jouer est un verbe du 1er groupe car sa terminaison est « er ». Ils est un pronom personnel à la troisième personne du pluriel donc la terminaison est « ent ».</i>

Le professeur peut enchaîner plusieurs questions : *Comment as-tu trouvé le verbe dans phrase ? Où est le sujet de la phrase ?*

L'ensemble de ce vocabulaire doit être conscientisé et intériorisé. Lorsque l'élève verbalise son action, il comprend ce qu'il dit.

De cette manière, l'élève passe d'une « habilité métalinguistique » où il utilise le vocabulaire automatiquement et sans réflexion à une « capacité métalinguistique » où l'élève utilise le métalangage de manière « réfléchie et établie ».

1.3.3 Entre métalangage et métacommunication

L'oral réflexif engage davantage une activité métacommunicationnelle où l'élève cherche uniquement à communiquer sa recherche. Il ne faudrait pas que l'élève développe uniquement des capacités métacommunicationnelles.

Flavell définit la métacommunication comme des « *aspects non verbaux de la situation de communication verbale, ce qui la distingue de la réflexion métalinguistique sur le langage lui-même. Ainsi, l'activité métacommunicative porterait à la fois sur le flux de la conversation et sur le contexte extra-linguistique dans lequel une production particulière doit être interprétée (échange de regards, postures, mimiques. etc).* »

Cependant, durant l'oral réflexif l'élève développe des capacités métacommunicationnelles mais le professeur lui demandera d'avoir un regard réflexif sur son travail. L'élève sera donc obligé de développer en même temps des

capacités métalinguistiques. Prenons l'exemple d'un élève qui vient devant la classe expliquer pourquoi il a classé la phrase « Demain, je jouerai aux billes. » dans la colonne « futur ». Cet élève fera attention à sa posture, à sa manière de parler, à parler fort et de manière audible. Cela relève de la métacommunication. Néanmoins, cet élève n'a pas réussi à expliquer pourquoi il avait classé cette phrase dans la colonne du futur. Il prend conscience de tous ces aspects. Cependant, l'objectif de l'enseignant est de développer les compétences métalinguistiques où l'élève argumente la ou les raisons de son choix.

Donc, le métalangage est « 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatique (activités métapragmatiques). » ¹¹

La place de l'oral se montre de plus en plus importante au sein des programmes scolaires. Cette étude se centre davantage sur l'oral réflexif car il s'intéresse aux démarches employées par les élèves. De plus, les programmes de 2018 stipulent que l'élève doit avoir une réflexion sur la langue. C'est la raison pour laquelle, nous pouvons nous poser la question si l'oral réflexif joue un rôle dans l'étude de la langue. Les échanges entre pairs permettent la confrontation des savoirs si bien que les élèves construisent leurs apprentissages. C'est pourquoi, nous allons chercher à savoir si l'oral réflexif permet à l'élève d'utiliser le métalangage. A la suite de cette partie théorique et du problème posé en classe, plusieurs hypothèses émergent.

¹¹ Gombert J-É . (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris , France : Presses universitaires de France.

2. Hypothèses et méthodologie

2.1 Hypothèses

Suite à mes lectures et aux nombreuses questions que je me suis posées, plusieurs hypothèses émergent.

La première hypothèse est que l'oral réflexif est un des moyens pour faire entrer les élèves dans une posture réflexive. L'oral réflexif est un des outils pour que les élèves puissent apprendre. Plus précisément, faire réfléchir l'élève sur l'orthographe grammaticale et lui faire mettre des mots sur ses pensées est peut-être une façon de lui faire conscientiser sa démarche. L'élève saurait toutes les étapes par lesquelles il est passé pour réaliser la tâche qu'on lui a demandée. Il serait en mesure de savoir ce qui l'a mis en difficulté et ce qui l'a fait réussir. Par conséquent, l'élève saura précisément la démarche qu'il emploie et ne la fera plus de manière inconsciente. Dans la classe où je suis en stage, je réalise une séquence sur le repérage du verbe dans la phrase. Ce dispositif permet d'élaborer des règles grammaticales réalisées à partir des dires des élèves. Ce sont les réflexions des élèves qui permettent de créer les outils grammaticaux comme un affichage collectif.

L'oral réflexif permettrait de prendre du recul sur ses démarches. Ainsi, l'élève accéderait à la métacognition. Je le rappelle, de manière brève, la métacognition est le fait de revenir sur ses propres processus cognitifs. Pour cela, l'élève prend du recul sur ses pratiques réflexives. Je pense que l'oral réflexif permet cette prise de distance et de se poser les bonnes questions. En grammaire, l'élève passerait du statut « épi-linguistique » au statut « métalinguistique ». Il est capable de prendre du recul sur la langue. Au sein de la séquence menée, l'élève repère le verbe d'action. Il sait que l'on peut mimer un verbe d'action et que l'on peut le conjuguer. A cet instant, l'élève extrait le verbe et se pose des questions sur ce mot. L'oral réflexif a donc toute sa place ici puisque l'élève essaie à l'oral, avec ses camarades et l'enseignant, les différentes possibilités et échangent avec les autres sur les différentes hypothèses. Les élèves confrontent leurs idées et établissent des critères ensembles pour repérer le verbe dans la phrase.

La deuxième hypothèse émise se rapporte à la manipulation. J'imagine que

la manipulation permet de mémoriser davantage et qu'un élève actif mémorise mieux. Le mode sensori-moteur serait une méthode à adopter pour favoriser la mémorisation. Je pense qu'en grammaire cela peut apporter une véritable plus-value et je suppose que l'oral réflexif permet d'amener l'élève à cette manipulation. Les élèves feraient des hypothèses qu'ils vont émettre à leurs camarades. Ce sont les élèves qui réalisent leurs propres règles, bien sûr, ces règles sont orientées dès le départ par le dispositif mis en place. Par exemple, pour repérer le verbe dans la phrase, le professeur demande de mimer les mots. Ainsi, les élèves se rendent compte que l'on peut mimer uniquement les verbes et que ceci est une caractéristique du verbe. L'oral réflexif met en exergue cela car les élèves expliquent par la suite les caractéristiques trouvées en groupe et les élèves expriment leur démarche. L'analyse de leurs démarches permettrait de guider l'élève pour qu'il puisse soit se corriger ou soit approfondir sa démarche.

La conceptualisation d'une règle de grammaire passerait donc par l'observation et la comparaison. Ensuite, l'enseignant conjecturerait cette règle avec ses élèves puis ils vérifieront. Par ce biais, les élèves élaboreraient des stratégies pour trouver une solution au problème posé. Pour cela, je suppose que les travaux de groupe favoriseraient les échanges des savoirs.

Afin de vérifier ses hypothèses, j'ai élaboré une méthodologie.

2.2 La méthodologie mise en place :

Je suis actuellement en stage filé dans une classe de CE1 à Champagné et je prends en charge les séances d'étude de la langue.

Après avoir lu plusieurs ouvrages, plusieurs méthodologies se sont offertes à moi. Cependant, je retiens particulièrement la méthode de « la phrase du jour » étudiée par Brissaud et Cogis. Le dispositif de « la phrase du jour » consiste à poser un problème orthographique aux élèves. Normalement, la phrase est dictée aux élèves, ils y réfléchissent et font des hypothèses pour proposer une orthographe correcte. Cependant, ici, la phrase sera écrite au tableau car dicter la phrase prendrait trop de temps pour des élèves de CE1. Je souhaite qu'ils travaillent sur des affiches que l'on pourra réutiliser lors de la mise en commun. Pendant ce temps, mon rôle est dans un premier temps d'observer et réexpliquer la consigne pour les élèves qui n'ont pas compris ce que je leur demandais. Toutefois, je ne donne aucune indication sur le repérage du verbe aux élèves.

Je souhaite que les élèves travaillent par groupe de 4 car dans la classe où je suis, les élèves ne sont pas habitués à ce mode de fonctionnement. Les élèves qui sont en difficulté pourront prendre exemple sur les élèves plus à l'aise en grammaire. Le but étant de ne pas les mettre en grande difficulté.

Puis, lors de la mise en commun, les élèves proposent leur réponse au problème grammatical. Il y aura donc une multitude de propositions. Je demanderai aux élèves d'expliquer et de justifier leur choix. Les élèves devront expliquer leur démarche de réflexion. Tous ces échanges seront filmés et retranscrits pour que je puisse analyser ma posture et analyser les prises de parole des élèves. Pour cela, je vais filmer 16 élèves durant 3 séances où le dispositif du problème grammatical sera mis en place. Ensuite, mon rôle est de valider ou non leurs propositions. C'est à ce moment que j'aimerais analyser si les élèves sont capables de généraliser un concept grâce à l'observation des régularités. Par exemple, si un mot est au pluriel, j'aimerais qu'ils observent qu'il y a un « s » à la fin du mot. Si jamais, ils n'y parviennent pas, j'aurai la solution de leur proposer moi-même des exemples corrects et incorrects. Cela rejoint la méthodologie de Britt-Mari Barth où elle donne un exemple d'une séance sur l'attribut du sujet. Au sein de cette séance, l'enseignante donne plusieurs exemples avec des attributs du sujet et d'autres qui ne le sont pas. Elle expose les phrases correctes aux élèves appelées « oui » et incorrectes « non », « *Je vous donne encore un exemple « oui » et on va voir si cela se confirme* », « *je vous donne encore un « oui » et un « non » pour que vous puissiez mieux comparer* ». Ce sont les élèves qui comparent et qui généralisent le concept grâce à leurs observations.

Ensuite, j'écris la bonne réponse sur une affiche et les élèves me dictent la trace écrite collective. Sur cette affiche, il y aura écrit les procédures dictées par les élèves.

Grâce à cette méthodologie, j'aimerais pouvoir analyser l'évolution du vocabulaire employé tel que « verbe, pluriel, passé, présent, futur, etc ». De manière précise, le vocabulaire employé sera « le verbe est une action, un mime, il est conjugué, etc. ». Pour cela, je comparerai les retranscriptions dans le temps et j'analyserai les mots précis employés par les élèves ainsi que leurs hésitations. Je verrai donc si ce dispositif favorise le métalangage. J'imagine qu'au départ les élèves auront des difficultés mais sur la fin de mes séances, les élèves devraient commencer à avoir plus de facilité à observer et ensuite à généraliser.

Quant à ma posture, grâce aux traces recueillies, je devrais pouvoir analyser ma

prise de parole et l'efficacité des questions que je pose aux élèves. Des questions seront préparées mais certaines seront spontanées car je ne pourrai pas prévoir comment les élèves résoudre le problème grammatical.

2.3 Présentation de la séquence sur le verbe :

Au sein de cette séquence d'étude sur le fonctionnement de la langue, le dispositif de la phrase du jour avait pour but de faire travailler l'objectif « Repérer le verbe dans une phrase » afin de travailler la compétence « Se repérer dans la phrase simple » au cycle 2 selon les programmes de 2018.

Les élèves avaient déjà des pré-requis avant de commencer cette séquence :

- Repérer un nom commun et son déterminant
- Repérer le temps d'une phrase au passé, au présent et au futur
- Repérer les connecteurs temporels au passé, au présent et au futur

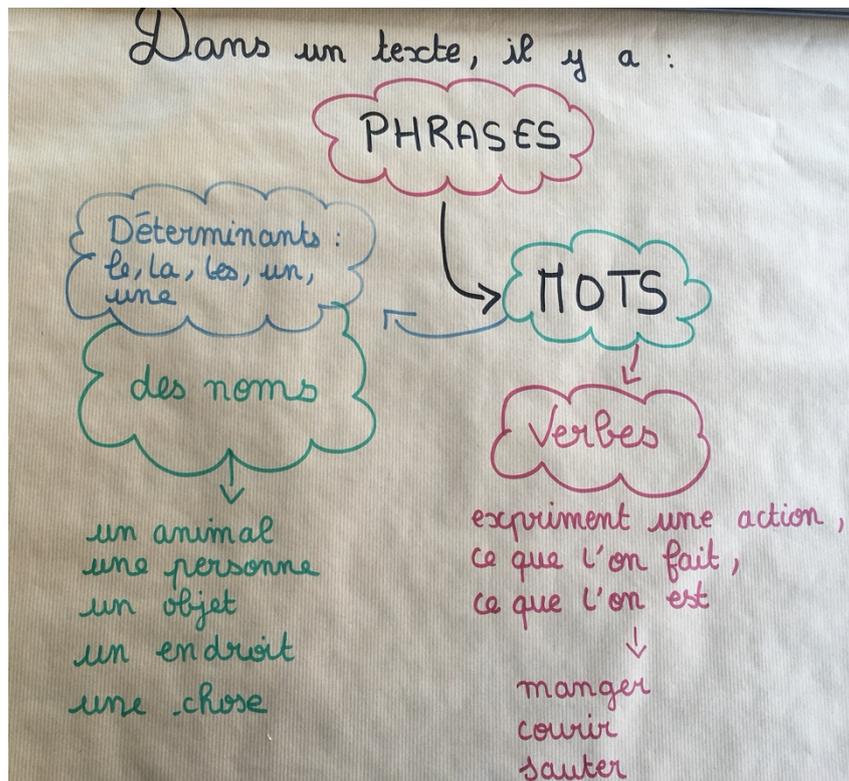
Pour amorcer la notion de verbe, je me suis inspirée du livre « Réussir la grammaire au CE1 » de l'édition Retz. Ce guide propose des activités qui permettent à l'élève d'avoir une réflexion sur la langue en la manipulant. Dans un premier temps, cette séquence sur le repérage du verbe propose de faire mimer des phrases aux élèves. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de repérer le mot qui leur permet de réaliser le mime. Par exemple, la phrase « Ils posent les bâtons. » est mimée par un élève.

Ensuite, l'enseignant demande ce que son camarade est précisément en train de réaliser. L'élève répond donc que le mot mimé est « posent ».

Durant la phase d'institutionnalisation, le professeur explicite que ce mot s'appelle le verbe et qu'il exprime une action.

Afin de créer du lien avec les notions déjà abordées, l'enseignant explicite donc aux élèves que « *dans un texte, il y a des phrases, dans les phrases, il y a des mots, vous savez que les mots peuvent être des noms (les élèves avaient déjà vu cette notion auparavant) mais aujourd'hui nous avons vu que les mots peuvent aussi être des verbes* ». Pour avoir une trace écrite, l'enseignant crée une affiche qui permet à l'élève d'avoir un « arbre décisionnel ».

Grâce à cet affichage, l'élève s'y réfère dans le but de se poser des questions et procéder par élimination. Puis, il est important d'y faire référence lors des phases institutionnalisations et lorsque l'enseignant passe dans les groupes durant les travaux de recherche.



La première séance réalisée avec une institutionnalisation permet d'avoir la définition du concept. L'enseignant peut donc mettre en place le dispositif de la phrase du jour pour consolider, revoir et apprendre les notions grammaticales.

Cette première séance permet à l'élève d'expérimenter et de faire des hypothèses qui vont être validées ou pas. Nous pouvons prendre l'exemple d'Eddy, qui, lors de la première séance pense que le mot « montagne » est le verbe dans la phrase « Nous partons à la montagne. ».

Moi : Est-ce que le mot montagne est une action que l'on peut mimer ?
Eddy : euh... non... je ne sais pas.
Moi : Mime la phrase Eddy.
(Eddy mime la phrase).
Moi : Est-ce que tu as mimé une montagne ?
Eddy : Non
Moi : Non, alors quel est le mot qui t'indique l'action ?
Eddy : Celui-là. (Eddy souligne le mot « partons »)

L'élève s'est rendu compte par lui-même de son erreur. Il a compris que le verbe est une action qui se mime car il trouve directement la bonne réponse sans que je l'aiguille davantage.

Lors de cette séance de découverte, nous définissons ce qu'est un verbe avec les élèves. Nous avons conclu que le verbe était une action que l'on peut mimer. Au cours des différents exercices, les élèves pouvaient justifier leurs choix en mimant les mots. Ainsi, petit à petit, ils comprennent que le verbe est une action car il peut se mimer. D'après le Larousse, une action est un « fait ou une faculté d'agir, de manifester sa volonté, en accomplissant quelque chose. ». Néanmoins, certains verbes présentent des difficultés à mimer, surtout les verbes d'état comme par exemple penser, avoir l'air, ressembler etc. Dans un premier temps la notion de verbe d'action doit être étudiée en amont car le repérage d'un verbe d'état s'avère davantage subtil.

Maintenant, nous allons analyser les résultats du dispositif mis en place.

3. Résultats

3.1 Ce dispositif a-t-il permis de conscientiser les démarches aux élèves ?

3.1.1 Permet-il l'utilisation du métalangage ?

Toutes les séances menées débutent par ce travail de recherche grammaticale. Au cours de ces 3 séances, j'ai donc suivi 16 élèves.

Dès la première séance, les élèves étaient par 4 et ils ont commencé par se poser des questions telles que :

Mathieu : C'est quoi un verbe ? (groupe 1)

Nous remarquons donc que les élèves se questionnent sur la langue. Plusieurs élèves se sont demandés ce qu'était un verbe.

Puis, au sein des trois séances, les élèves ont utilisé le métalangage. Il y a eu une certaine évolution.

Dans un premier temps, nous allons analyser les retranscriptions des élèves durant le premier oral réflexif. Les élèves devaient trouver le verbe dans la phrase « Je mange mon petit déjeuner. ». Au sein de cette phrase, il n'y avait pas de réelle difficulté puisque le verbe manger n'occasionne pas d'obstacle à mimer. Cette phrase permet facilement l'identification du verbe. L'attention reste centrée sur le

mot qui rend possible le mime puisque mimer un « petit déjeuner » se voit compliqué.

Le groupe 1 a peu dialogué autour du problème grammatical. Toutefois, les élèves parviennent à repérer le verbe à l'oral :

Alex : je mange

Suite à mon questionnement concernant la définition du verbe aux élèves, Corentin explique que le verbe est une action. Cependant, ils ne réutilisent pas cette définition pour justifier le repérage du verbe au sein de la phrase « Je mange mon petit déjeuner. ». Corentin a bien compris que le verbe était une action, mais cela ne l'aide pas pour repérer le verbe dans la phrase.

Le groupe 2, quant à lui, il n'a quasiment pas utilisé le métalangage. Uniquement un élève explique :

Lisa : « On peut dire il va manger ».

L'élève est capable, à ce moment, d'extraire l'information en se détachant du sens de la phrase. Le métalangage est présent. Néanmoins, l'élève n'utilise pas le bon vocabulaire afin de mettre des mots précis sur ses actions. Dans le cas présent, l'élève trouve l'infinitif du verbe conjugué de la phrase grâce à l'expression « il va + verbe à l'infinitif ». Or, il réalise cette manipulation de manière inconsciente. Donc, ici, nous ne pouvons pas parler de métalangage à proprement parler puisque le métalangage engage l'élève à mettre des mots sur sa réflexion et à décrire sa procédure qui est ici explicite.

Le groupe 3 explique que le verbe peut se mimer :

<i>Moi : Qu'est-ce qui nous a fait dire que ce mot-là est le verbe ?</i>
--

<i>Elève : Parce qu'on peut le mimer.</i>

Grâce à mon interrogation les élèves justifient leur choix grâce au métalangage en expliquant que le verbe se mime. Toutefois, les élèves ne s'étaient pas posés de questions avant mon intervention. Ensuite, les élèves ont utilisé le métalangage pour justifier leur choix :

« Mange c'est le verbe parce que c'est une action. »

Au cours du 2ème oral réflexif, le métalangage s'installe au sein des discussions. Les élèves sont désormais en binôme ou en trinôme. Au sein des 6 binômes et du trinôme, tous les groupes expliquent que le verbe se mime.

Tous les groupes, sauf deux, justifient que le verbe est une action. Le métalangage

prend de plus en plus de place et les élèves commencent à réfléchir sur la langue.
La phrase proposée était :

« *Mustafa s'installe sur l'âne et Nasreddine marche derrière.* ».

Cinq groupes expriment que le verbe est une action :

Groupe 1 :

Loris : Mais c'est une action !

Groupe 2 :

Victoire : En fait c'est une action que l'on peut faire.

Groupe 4 :

Antoine : Oui on peut marcher, c'est une action.

Groupe 5 :

Rose : Un verbe c'est une action.

Groupe 6 :

Nolan : Oui c'est une action.

De plus, cette phrase comportait deux verbes conjugués, les élèves se questionnaient si cela était possible.

Louane : Est-ce que c'est possible d'avoir deux verbes dans une phrase ?

De nouvelles interrogations arrivent au sein des groupes. Les élèves rentrent donc dans une démarche de résolution de problème grammatical en se trouvant confrontés à de nouvelles problématiques. Ce dispositif permet donc de faire émerger une réflexion chez les élèves tout en justifiant leur choix grâce au métalangage.

Concernant les deux groupes qui n'ont pas expliqué que le verbe était une action, le groupe 7 justifie son choix car il explique que le verbe se mime :

Timéo : Non, c'est Mustafa, ça, on peut le mimer.

Toutefois, le groupe 3 justifie son choix en expliquant que le verbe permet de « désigner ».

Lisa : Il faut qu'on dise pourquoi c'est le verbe, alors parce que ça le désigne.

En effet, cet élève définit le verbe comme « quelque chose qui désigne ». Or, au sein de la phrase, le verbe employé s'avère être un verbe d'action ne pouvant pas « désigner quelque chose ». Suite à l'analyse de la retranscription, je suppose que l'élève a recopié la définition inscrite sur l'affichage collectif sans se poser la question si cette définition s'adaptait au problème grammatical posé.

Pendant le 3ème oral réflexif, tous les élèves ont su distinguer le verbe

conjugué.

Les élèves n'avaient pas tous la même phrase. Les phrases étaient :

Je rentre à la maison.

Le garçon enlève ses babouches.

Les femmes éclatent de rire.

Cependant, certains élèves ont moins utilisé le métalangage pour justifier leurs réponses.

Deux groupes sur sept expliquent que le verbe peut se mimer :

Groupe 6 :

Louane : Les verbes, on peut les mimer.

Groupe 7 :

Timéo : On peut pas le mimer garçon.

Jeanne : bah si.

Timéo : C'est pas quelque chose que l'on peut faire.

Puis, les élèves ont intériorisé qu'il pouvait y avoir plusieurs verbes :

Alex : Il y en a combien des verbes ?

Néanmoins, aucun groupe n'explique que le verbe est une action et qu'il exprime ce que l'on est en train de faire.

Bien au contraire, un élève a retenu que le verbe était uniquement « manger » qui a été étudié lors de la première séance. Ce passage a été retranscrit :

<i>Eddy : souligne le verbe... alors... le verbe c'est manger</i>
<i>Victoire : Mais non !</i>
<i>Eddy : je sais ça au pif... le verbe...</i>
<i>Victoire : C'est rentrer.</i>

Cet élève ne rentre pas dans le métalangage pour expliquer sa démarche et il ne justifie pas son choix. Cet élève a retenu que le verbe était « manger ».

Cependant, un groupe ne rentre pas dans la réflexion, donc pas dans la métacognition. Ils ne justifient par leur choix et n'expliquent pas leur démarche.

Donc, nous remarquons que les élèves parviennent à expliquer leur démarche. Pour cela, ils utilisent le métalangage. Afin de repérer le verbe, les élèves expliquent que cela est une action, « quelque chose que l'on peut faire » ou

bien « quelque chose que l'on peut mimer ».

3.1.2 L'évolution des capacités d'abstraction

Selon les dires des élèves lors de la première séance, nous remarquons que les ces derniers se détachent du sens de la phrase pour retrouver le verbe au sein celle-ci « Je mange mon petit déjeuner ». Par conséquent, quelques élèves ont déjà certaines capacités d'abstraction.

Kévin : Mange c'est le verbe parce que c'est une action (groupe 3).

Cet élève se détache du sens de la phrase pour expliquer que « manger » est une action. Cela va donc au-delà de mimer « manger son petit déjeuner ». Il sait que lorsqu'il rencontre ce mot, ce sera toujours un verbe qui exprime l'action de manger quel que soit le contexte de la phrase. Il a donc catégorisé cette classe grammaticale et a conceptualisé la notion. Selon Britt Mari Barth, un élève en capacité de catégoriser, c'est-à-dire un élève qui définit un concept selon ses caractéristiques est un élève qui a conceptualisé la notion.

Cela est aussi le cas pour Lisa et Nolan, qui, sans le vouloir, trouvent le verbe à l'infinitif du verbe conjugué « je mange ».

Lisa : « C'est parce que c'est le verbe manger » (groupe 2).

Nolan : On peut dire « il va manger » (groupe 2).

Ils extraient donc le verbe conjugué et ajoutent la locution « il va » pour trouver le verbe à l'infinitif. Cela est réalisé de manière inconsciente. Ils effectuent des manipulations syntaxiques pour repérer le verbe qui s'appliquent à tous les verbes conjugués. Ces élèves ne restent pas sur le sens premier de la phrase et connaissent les caractéristiques du verbe conjugué en les appliquant au sein de toutes les situations rencontrées afin de retrouver le verbe dans la phrase. Ces élèves ont donc conceptualisé la notion car résoudre un problème grammatical engage l'élève à utiliser ses savoirs pour résoudre un problème nouveau dans un contexte nouveau. L'élève trouve une méthode pour résoudre ce problème grammatical en appliquant des concepts.

D'autres élèves ne sont pas arrivés à ce stade. Au sein-même du groupe 3, un autre élève réplique « c'est mange ». Cet élève extrait bien le verbe conjugué mais il ne le « manipule » pas. C'est-à-dire qu'il l'extrait tel qu'il est de la phrase mais n'engage pas de manipulation autour du verbe afin d'expliquer sa démarche.

Donc, dès la première séance de mise en place du dispositif, certains élèves

n'avaient pas le besoin de mimer la phrase pour trouver le verbe, contrairement à d'autres, qui avaient toujours ce besoin à la fin de la séquence. Les disparités sont donc importantes en termes de capacités d'abstraction.

Au fil des 3 séances menées, les élèves ne présentaient pas tous les même capacités d'abstraction.

Certains élèves n'ont plus besoin de mimer le verbe pour l'identifier. Ils expliquent à leur camarade que le verbe est une action car nous pouvons le mimer. Petit à petit les élèves arrivent à comprendre cette notion abstraite et arrivent à définir ce qu'est un verbe.

Cependant, d'autres élèves mimaient la phrase pour pouvoir y trouver le verbe. Toutefois, ils n'arrivaient pas à se détacher du sens de la phrase. Certains élèves n'intériorisaient pas le fait que le verbe était une action. Lors de la 3ème séance sur le repérage du verbe, quelques élèves se sentaient obligés de mimer pour confirmer l'action. Cela a porté préjudice à certains élèves car ils relevaient le mot « dessin » m'indiquant que l'on pouvait mimer le verbe « dessiner » dans la phrase « Ce dessin est trop beau ». Cela était exact. Cependant, trouver le verbe demande davantage d'abstraction puisque « dessiner » est un verbe mais « dessin » reste un nom commun dans le contexte de la phrase. J'ai donc demandé à l'élève de mimer le mot « dessin » et cet élève s'est rendu compte que nous ne pouvions pas mimer un « dessin » à proprement parler. Cet élève a compris la définition du verbe « c'est quelque chose que l'on peut mimer ». Cette phrase présentait une difficulté car le verbe était un verbe d'état et cela n'a pas été institutionnalisé avec les élèves.

3.1.3 La différenciation : un besoin essentiel

Comment s'est manifestée le besoin de la différenciation en classe ?

Au sein du dispositif mis en place, j'ai remarqué que la différenciation reste primordiale pour que l'ensemble de la classe progresse à son rythme.

Des groupes de besoins ont été formés selon la typologie des groupes d'Astolfi. Cependant, lors de la première séance je n'ai pas pu mettre en place de différenciation car je ne connaissais pas encore le niveau des élèves en grammaire. Les groupes ayant un niveau le moins élevé éprouvaient des difficultés à réaliser l'exercice et à comprendre la consigne. J'ai remarqué que les élèves ayant des

difficultés ont eu du mal à s'organiser sur la feuille et avec le matériel. Selon Jean-Michel Zakhartchouk¹², la consigne se montrait complexe car elle demandait deux tâches successives : souligner le verbe en rouge et expliquer pourquoi ce mot est le verbe. La consigne « expliquer pourquoi ce mot est le verbe » est une consigne ouverte. D'après cet auteur, cette consigne est « dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche ». Ceci favorise l'autonomie mais certains élèves se sentaient perdus face au travail demandé. De plus, les élèves n'étaient pas habitués à réaliser ce type d'exercice. Il fallait leur rappeler plusieurs fois les consignes qui étaient en deux parties.

Quant aux élèves qui ne présentaient pas de difficultés, ils réalisaient l'exercice en quelques minutes et perturbaient les autres élèves en discutant. Finalement, l'exercice était trop « facile » pour eux. J'ai donc remarqué que la différenciation était primordiale à mettre en place lors des prochaines séances. De plus, ces groupes ne se posaient pas de question sur la langue et n'expliquaient pas leur démarche. Ils ne rentraient ni dans le métalangage ni dans la métacognition. Une situation de grammaire doit permettre à l'élève de réfléchir sur la langue. En effet, ces situations restent un moyen d'établir des démarches de réflexion.

Je me suis rendue compte qu'un dispositif ne peut pas se transposer dans une classe. Il faut toujours s'adapter aux élèves. J'ai mis en place une différenciation au fur et à mesure pour pouvoir faire progresser l'ensemble de la classe tout en ayant le même objectif qui était de repérer le verbe dans la phrase.

D'une part, j'ai commencé par chercher à différencier le matériel. D'après la retranscription des séances, les élèves en difficulté mettaient beaucoup de temps à s'organiser pour écrire la phrase sur la feuille.

Dès le deuxième oral réflexif, j'ai proposé deux supports différents. Les élèves présentant des difficultés avaient des étiquettes à replacer dans le bon ordre et les autres devaient recopier la phrase du tableau. Toutefois, la phrase était la même pour tous les élèves. Il est impératif que les élèves travaillent sur des phrases simples même s'ils réalisent parfaitement l'exercice afin de développer des automatismes.

D'autre part, les élèves peinaient à s'organiser par groupe de 4. Si bien que la

¹² Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1, Paris, France : Auteur.

majorité de la discussion se tournait vers l'organisation matérielle et la répartition des tâches. C'est la raison pour laquelle, la mise en place des binômes a permis une meilleure organisation au sein du groupe et donc les discussions s'orientaient davantage vers l'exercice demandé.

Également, à partir de la 3ème séance, les phrases étaient imprimées sur des étiquettes afin que les élèves en difficulté ne soient pas en surcharge cognitive. J'avais remarqué à la séance précédente que les élèves ne présentant pas de difficultés majeures mettaient du temps à s'organiser et à rentrer dans la tâche. Pour certains élèves, recopier la phrase en entier représentait une tâche difficile. La priorité était laissée à la réflexion sur la langue. L'objectif de la séance n'était pas de copier correctement la phrase mais de repérer le verbe dans la phrase.

Quels sont les effets de la différenciation ?

La différenciation mise en place au sein du dispositif de la phrase du jour a permis aux élèves de réussir la tâche entièrement, même pour ceux qui éprouvaient des difficultés. Lors du 3ème oral réflexif, j'ai proposé 3 phrases différentes qui présentaient des difficultés différentes. L'ensemble des phrases étaient pré-découpées et les mots étaient sous le format d'étiquettes qu'ils devaient ordonner. Les trois phrases contenaient uniquement un verbe.

Ces phrases sont extraites du livre étudié en littérature afin de contextualiser l'activité de grammaire et de donner du sens aux apprentissages.

La première phrase était "Je rentre à la maison ». Cette phrase était le niveau le plus simple pour les élèves. Cette phrase propose un contexte familier à l'élève car c'est une action qu'il réalise tous les jours et cela permet une meilleure contextualisation de la phrase. De plus, ce verbe est facile à mimer.

Puis, la deuxième phrase était « Le garçon enlève ses babouches ». Dans cette phrase, il y a plus de mots, le vocabulaire est davantage complexe.

La dernière phrase était « Les femmes éclatent de rire ». Cette phrase était la plus complexe car elle présentait deux verbes : un conjugué et un à l'infinitif. Cette phrase introduit ce qu'est un verbe à l'infinitif à la suite de la mise en place de ce dispositif. Elle contient l'expression « éclater de rire ». Il fallait donc que les élèves comprennent cette dernière et le sens figuré de cette phrase.

Suite à l'analyse des retranscriptions, il y a eu des confusions entre le verbe

conjugué et le verbe à l'infinitif abordés lors de la mise en commun. Cette erreur permet d'en discuter en classe entière.

<i>Louane : Est-ce que éclatent on peut le mimer ? Est-ce que de on peut le mimer ? Est-ce que rire on peut le mimer ?</i>
<i>Nolan : Oui, on peut mimer rire, il rit, on peut le mimer, souligne rire</i>
<i>Louane : Tiens, souligne</i>
<i>(Nolan souligne le mot « rire »).</i>
<i>Louane : Les verbes on peut les mimer.</i>
<i>(Nolan mime le verbe).</i>
<i>Louane : Ah oui, nous éclatons.</i>
<i>Nolan : On éclate de rire.</i>
<i>(Louane souligne le mot « éclatent »).</i>

Ce dispositif permet de corriger et de remédier aux méthodes employées par les élèves. L'oral réflexif décèle les démarches incorrectes. Cela explique donc certaines erreurs des élèves.

Dans le cas présent, les élèves de CE1 repère le verbe « rire » dans la phrase « Les femmes éclatent de rire ». Certains élèves expliquent que ce mot est une action que nous pouvons mimer. Néanmoins, ils oublient un aspect essentiel : le verbe doit être conjugué. C'est alors qu'une de leur camarade a expliqué que l'action n'était pas en train de se réaliser. L'enseignant se rend compte alors que certains élèves ont acquis qu'une partie de la définition. La notion de verbe conjugué et de verbe à l'infinitif est à retravailler avec les élèves. Suite à leurs dires, l'enseignant adapte les contenus d'enseignement. Ce dernier peut considérer que certaines notions sont acquises alors que certains n'y parviennent pas.

L'oral réflexif est donc un moyen pour l'élève d'expliquer sa démarche, cette métacognition est un moyen pour l'enseignant de proposer une remédiation à l'élève et de l'aider à progresser. En résolvant des problèmes orthographiques seul ou en groupe, des objectifs et des compétences précis sont mobilisés. C'est la raison pour laquelle l'enseignant est donc capable de savoir si l'élève a acquis ou non les savoirs et les savoir-faire. Il peut donc être en mesure d'adapter ses séances et de proposer une différenciation à ses élèves. C'est pourquoi, il est important d'évaluer les acquis des élèves au fur et à mesure des séances. Ce dispositif ne

prend que 15 minutes et peut englober plusieurs notions en même temps. C'est donc un moyen rapide d'évaluation.

Après l'évaluation des acquis des élèves, les objectifs peuvent être différenciés. Toutefois, les élèves peuvent également ne pas être évalués sur les mêmes notions.

Je n'ai pu mettre en place cette adaptation. Cependant, j'avais prévu pour une partie de la classe de travailler encore sur le repérage du verbe et avec une autre partie sur le repérage du sujet dans la phrase.

3.1.4 Un dispositif long à mettre en place

Au fil des séances les élèves commençaient à prendre certaines habitudes et me sollicitaient moins pour que je leur rappelle les consignes.

Au fur et à mesure, les élèves savaient que l'activité était la même d'une séance à l'autre, je l'avais bien précisé lors des consignes. Alors, ils avaient déjà vécu le dispositif. Cependant, les consignes se devaient d'être répétées. Ce dispositif doit « s'installer » au sein d'une classe. Pour cela, un moment d'adaptation est primordial pour qu'un élève de cycle 2 sache ce que le professeur attend de lui. Mettre en place ce dispositif au sein d'une séquence et l'arrêter ensuite serait inutile. Si l'enseignant met en place la phrase du jour, cela doit être un rituel à mettre en place tout au long de l'année afin que l'élève en tire les meilleurs bénéfices : être efficace dans sa réflexion. C'est la raison pour laquelle, pour avoir les résultats les plus justes sur les bénéfices de cette activité réflexive, il faudrait avoir davantage de recul. Je m'aperçois nettement que cela demande du temps.

Je remarque également que l'élève doit se sentir accompagné et rassuré lorsqu'une nouvelle activité lui est présentée. Selon Astolfi, « Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper ». Pour certains élèves, se tromper reste un signe d'échec. Il a le besoin de la confirmation de l'enseignant et a peur de l'erreur. Certains élèves ne sont pas rentrés dans une démarche de réflexion. Ils n'ont pas utilisé le métalangage ni la métacognition. Mettre des mots sur sa pensée peut prendre du temps pour un élève car c'est un nouvel exercice pour lui.

3.2 Les travaux de groupe ont-ils permis de faire réfléchir les élèves sur la langue ?

Au départ, le dispositif prévoyait un travail qui se réalisait par groupe de 4 élèves. J'avais la volonté de confronter le savoir des élèves. Les groupes de 4 permettaient des échanges entre les élèves tout en étant un petit nombre d'élèves dans chaque groupe. Les grands groupes ne permettaient pas aux petits parleurs de prendre la parole. Cependant, je n'avais pas mesuré le fait que les élèves étaient en CE1 et que les travaux de groupe pouvaient engendrer une conséquence importante en termes d'organisation du matériel et de la tâche. Travailler en groupe fait partie du devenir élève et cela relève d'un véritable apprentissage.

3.2.1 L'aspect organisationnel prime sur le travail de recherche grammaticale

Au cours des trois phrases du jour, les échanges étaient parfois peu tournés vers la résolution du problème orthographique.

Certains groupes n'ont fourni aucun travail. L'activité dure 15 minutes et quelques élèves ont besoin de beaucoup de temps pour se mettre au travail. Cela comprend la passation de consigne, les recherches des élèves et la mise en commun. Cela a pour but de laisser du temps à d'autres apprentissages au sein de la séance de grammaire. Durant la troisième séance, deux groupes n'ont fourni aucun travail et n'ont eu aucune réflexion. Les élèves faisaient autre chose. Si bien que les retranscriptions ont prouvé les limites de ce dispositif. L'enseignant ne peut pas « maîtriser » l'ensemble des interactions au sein des groupes et des binômes. Le climat de classe est donc très important à prendre en compte car lors du 3ème oral réflexif, les élèves étaient très agités, moins concentrés par rapport aux deux fois précédentes. Cela s'est ressenti au sein de leurs travaux.

Également, l'aspect organisationnel prend énormément de place au sein des interactions :

<i>Alex: J'écris en bleu ?</i>
<i>Mathieu : Aller donne</i>
<i>Victoire : Ça va pas, j'ai rien fait.</i>

Corentin : Vas-y Mathieu.

Victoire: Moi je surligne.

Mathieu : Mais non c'est pas que toi qui soulignes, mais toi tu fais toujours tout.

Rose : Moi, j'écris la phrase, elle, elle surligne et après c'est à toi d'écrire avec Lisa.

Lisa : Mais j'ai rien fait moi

Durant la première séance, le temps d'organisation entre les élèves est le principal temps de dialogue. Les élèves se disputent et veulent tous entrer dans la tâche. Les élèves se montrent très motivés face à la tâche mais cela parasite le travail qui est demandé par l'enseignant car l'objectif est de réfléchir sur la langue. Les élèves sont enthousiastes uniquement par le travail écrit à réaliser et sur le rendu de leur travail. Tout compte fait, ils dialoguent peu sur les réponses à produire et échangent parfois uniquement sur l'aspect organisationnel. Ces interactions n'étaient pas anticipées mais elles doivent être prises en compte par le dispositif.

3.2.2 Mise en place des binômes

Lors de la première phrase du jour, les élèves étaient par groupe de 4. Les interactions se tournaient essentiellement vers l'organisation entre les élèves. Très peu de ces interactions concernaient la recherche du problème grammatical. Donc, l'objectif n'était pas atteint pour cette première séance. J'ai conclu que les élèves étaient trop nombreux. Beaucoup d'interactions sont courtes et peu pertinentes. J'ai donc essayé de les mettre par binôme. En effet, les interactions se recentraient davantage vers la recherche du verbe dans la phrase. Ces binômes forment des groupes de besoins selon la typologie d'Alstofi. Cette constitution permettait d'avoir des groupes de niveaux homogènes.

Lors de la 2ème phrase du jour, les élèves étaient donc en binôme et ils ont tous eu une réflexion sur la langue.

Au fil des trois séances, les interactions ont évolué. Lorsque nous analysons les retranscriptions, nous remarquons que les élèves échangent davantage pour identifier le verbe dans la phrase.

Le travail réflexif sur la langue commence à partir du moment où les élèves

cherchent à justifier le verbe repéré.

De plus, grâce à la différenciation mise en place et grâce aux groupes de besoins, les élèves faisaient un exercice qui était de leur niveau. De vrais questionnements sur la langue ont donc émergé :

Alex : Il y en a combien des verbes ?

Timéo : Le verbe c'est quoi ?

Concernant les groupes qui ont proposé une solution au problème grammatical, tous se sont posés des questions au fil de la troisième séance. Cela n'était pas le cas lors de la première. A la mise en place de ce dispositif, les élèves ne se posaient pas de question entre eux. Grâce aux retranscriptions, nous constatons que les élèves échangent :

<i>Kévin : Je sais où il est le verbe, c'est s'installe.</i>
<i>Antoine : Bah oui c'est ça, et y'a marche aussi.</i>
<i>Kévin : Ah bah oui t'es sûr ?</i>
<i>Antoine : Oui on peut marcher, c'est une action.</i>
<i>Kévin: Ecris c'est une action.</i>
<i>Antoine: Oui, attend j'écris.</i>
<i>Kévin: Y'en a deux des verbes.</i>
<i>Antoine: Oui c'est possible ? Attend on va demander.</i>
<i>Kévin : Non attend, y'en a deux, c'est s'installe et marche.</i>

Ces deux élèves échangent et construisent leur savoir ensemble. Antoine n'hésite pas à argumenter en expliquant que le verbe est une action. Il cherche à convaincre Kévin. Ce dernier se rend compte qu'il y a deux verbes dans la phrase et se pose la question si cela est possible. Au sein de ce dialogue, les élèves ont su résoudre le problème grammatical grâce aux échanges et au partage du savoir. Antoine prouve à Kévin que les deux mots retenus sont des actions et donc des verbes. Pourtant, Antoine va chercher à confirmer cela auprès de l'enseignant. Kévin le retient et lui assure qu'il y a bien deux verbes dans la phrase. Cela nous prouve donc que le dialogue a été très bénéfique pour les deux élèves.

3.2.3 Un système de tutorat s'installe

Lors de l'analyse des retranscriptions, nous remarquons qu'un système de tutorat s'est mis en place au sein de quelques binômes. Un jeu de questions-réponses entre les 2 élèves s'instaure dans le groupe de Louane et Nolan :

<i>Louane : Est-ce que éclatent on peut le mimer ? Est-ce que de on peut le mimer ? Est-ce que rire on peut le mimer ? ».</i>

<i>Nolan : Oui, rire on peut le mimer ».</i>
--

Louane essaie donc de faire réfléchir Nolan et de lui donner des indices pour trouver le verbe.

Ensuite, au sein du groupe de Rose et de Lise, Rose demande à Lise :

<i>Rose : C'est quoi le verbe ?</i>

<i>Lise : Je ne sais pas.</i>

<i>Rose : Un verbe c'est une action</i>

Lise finit par trouver la réponse correcte suite à la réponse de Rose. Ce système de tutorat, mis en place de manière spontanée par les élèves, permet à certains de comprendre les notions et à rentrer dans le métalangage. Le système de tutorat permet aux élèves de se poser des questions grâce aux questions de leur camarade.

Un élève ayant un profil métacognitif, est un élève qui a conscience de l'ensemble des démarches pour parvenir à résoudre le problème posé. Si bien que cet élève peut envisager d'aider ses camarades s'ils en ont le besoin. Ce dernier est en capacité de mesurer et d'aiguiller convenablement ses camarades car il sait les démarches à entreprendre. L'élève rentre dans une démarche de réflexion et métacognitive. Si bien que cet élève a parfaitement conscience des démarches à entreprendre pour résoudre le problème grammatical. Afin de mettre au jour les travaux des différents groupes, l'enseignant met en place des mises en commun. Ces mises en commun ont un rôle extrêmement important.

Finalement, ma première hypothèse était est que l'oral réflexif est un des moyens pour faire entrer les élèves dans une posture réflexive. Les résultats nous prouvent que les élèves rentraient dans une posture réflexive car ils utilisaient le métalangage et rentraient dans la métacognition. Néanmoins, il faut tout de même prendre en considération que travailler en groupe relève d'un apprentissage long et fastidieux qui peut parasiter l'entrée dans la réflexion. Pour pallier à cela, il faut faire évoluer ses dispositifs afin que les élèves s'engagent dans une démarche de réflexion. Dans le cas présent, les élèves se montraient trop nombreux. Il a fallu revoir à la baisse le nombre d'élèves par groupe.

La différenciation est également une dimension importante. L'élève s'engage dans une posture réflexive uniquement si le travail demandé est à sa portée.

Après avoir eu ce temps de réflexion autour du problème grammatical, la mise en commun paraît indispensable pour rendre compte des différents travaux des élèves.

3.3 L'importance des mises en commun

3.3.1 Une mise en commun pour partager son savoir

La mise en commun est un moyen pour mettre à jour la pensée des élèves. Ainsi les élèves les plus en difficultés peuvent s'appuyer sur la démonstration des autres pour comprendre et apprendre. Si bien que les élèves ayant des difficultés pour trouver le verbe avaient la possibilité d'avoir plusieurs méthodes et plusieurs justifications sur lesquelles s'appuyer. Lors des mises en commun, l'objectif est que l'élève mette des mots sur sa démarche afin de l'expliquer aux autres. Ainsi, il rentre donc dans la métacognition.

Concrètement, lorsque les élèves avaient des étiquettes, je leur demandais de me lire la phrase qu'ils avaient trouvée et je la notais au tableau. Ensuite je leur demandais de me dire où était le verbe dans la phrase. Une des phrases du jour était « Je rentre à la maison. ».

<i>Justin : C'est rentre.</i>
<i>Moi : Pourquoi c'est rentre ?</i>
<i>Justin : On peut le mimer, on peut dire je rentrerai.</i>

Ici, Justin explique aux autres ce qu'il a réalisé dans sa tête pour parvenir à trouver le verbe. Ensuite, il conjugue le verbe « rentrer » au futur. Plusieurs élèves

affirmaient que ce mot était le verbe car ils parvenaient à le conjuguer au futur. Bien sûr, ces deux élèves n'avaient pas conscience qu'ils conjuguèrent à différents temps de l'indicatif. Le but étant de montrer et démontrer aux autres élèves comment l'élève est capable de repérer le verbe. Lorsque différentes méthodes sont mises au jour, l'élève qui n'a pas encore de méthodes, va pouvoir s'approprier une démarche avec laquelle il est le plus à l'aise. J'ai pu le remarquer car suite à l'intervention de Justin, plusieurs élèves ont conjugué le verbe au futur.

Le dispositif de Cogis et de Cèbes préconise de partir des productions des élèves. Lors des séances mises en place, les productions des élèves et les arguments de ces derniers étaient similaires. Avant la mise en commun, je passais dans les groupes pour repérer les réussites mais aussi les erreurs pour pouvoir confronter les points de vue.

<i>Moi : Quelle était la 3ème phrase ?</i>
<i>Nolan: Les femmes éclatent de rire.</i>
<i>J'écris la phrase au tableau.</i>
<i>Moi : Qui veut bien me dire où le verbe dans la phrase ?</i>
<i>Ambre : C'est rire.</i>
<i>Moi : Est-ce que tout le monde est d'accord ?</i>
<i>Les élèves : Oui non</i>
<i>Moi : Est-ce que c'est l'action de la phrase ?</i>
<i>Les élèves : Oui non.</i>
<i>Moi : Qui est-ce qui dit non ? Qui n'est pas d'accord ? Lisa, toi tu as trouvé quoi ?</i>
<i>Lisa : Eclatent.</i>
<i>Moi : Pourquoi tu as trouvé éclatent ?</i>
<i>Lisa : On peut le mimer.</i>
<i>Moi : Oui très bien, mais rire on peut le mimer aussi. C'est quoi la différence, on l'a vu ?</i>
<i>Nolan : C'est l'action.</i>
<i>Justin : Eclatent, on peut dire éclater mais rire on ne peut pas dire l'autre mot.</i>

Au sein de ces interactions, nous remarquons que les élèves n'étaient pas en accord. La mise en commun permet donc de mettre au jour les différentes

stratégies de résolution de chaque groupe. Justin explique que nous pouvons trouver un « autre mot » avec éclatent mais pas avec rire. Cet élève manipule la langue pour trouver l'infinitif. Il se rend compte que nous ne pouvons pas trouver l'infinitif du verbe « rire » puisqu'il l'est déjà. Cela distingue ces deux verbes : un est déjà à l'infinitif et l'autre est conjugué.

Pendant la mise en commun, j'interrogeais les élèves concernés, je leur demandais de justifier leurs choix et d'expliquer leur point de vue. Les élèves n'étaient pas tous d'accord si bien qu'un débat s'instaurait. Finalement, au sein de la mise en commun, je me suis rendue compte que l'enseignant devait montrer aux élèves comment justifier son propos tout en respectant les règles de bonnes conduites (ne pas couper la parole etc.). La mise en commun est une étape cruciale pour confronter les avis généraux au sein de la classe mais aussi pour faire apparaître les erreurs des groupes. Ainsi, les élèves réfléchissent et reviennent sur leurs erreurs.

Cela est possible uniquement si les élèves sont prédisposés à prendre la parole. Le climat de classe doit être propice à la prise de parole.

3.3.2 L'anticipation du climat de la classe

Prendre la parole devant une classe entière peut être déstabilisant pour certains élèves. La dédramatisation de l'erreur représente un enjeu important du dispositif. Si les élèves ne parlent pas, le dispositif ne peut pas être mis en place. Cette dimension s'anticipe. De manière générale, les élèves étaient tous très motivés pour participer. Cependant, une élève en particulier n'osait pas expliquer ses réponses en grand groupe. Quand elle prend la parole, l'enseignant se doit de l'accompagner avec bienveillance et de l'encourager. Néanmoins, cet élève présente des difficultés à l'oral, pas uniquement en grammaire. Il est très important de le prendre en compte pour travailler cet aspect en dehors de la discipline. Suite à mes lectures, j'avais conscience que le climat de classe était primordial. Toutefois, suite à la mise en place de l'oral réflexif, je prends conscience des enjeux que cela représente. Si l'élève n'a plus confiance en son professeur, il n'osera plus prendre la parole et il ne profitera pas pleinement du dispositif.

En somme, l'oral est un travail de longue haleine, et est dépendant d'un climat de classe serein. Cela n'est pas exclusif à la grammaire et à ce dispositif. Il serait illusoire d'instaurer un climat de classe bienveillant uniquement pendant ce dispositif. La confiance de l'élève s'acquiert petit à petit.

Concrètement, au sein de cette classe le climat favorable permet aux élèves les plus timides de participer. Par contre, il aurait fallu analyser cela sur une période plus longue pour comparer les premières interventions des petits parleurs et leurs interventions à la fin de l'année afin de mesurer si le climat de classe pouvait jouer sur la prise de parole des petits parleurs.

Toutefois, au fil des séances, les élèves les plus timides ont eu la volonté de participer, cependant les réponses étaient brèves.

Ce sont les interventions des élèves qui permettent d'instaurer les apprentissages. L'enseignant construit ses traces et institutionnalise en fonction de la réflexion des élèves.

3.3.3 La mise en commun : un temps d'institutionnalisation

La mise en commun permettait de « mettre des mots » sur les méthodes de chacun en classe entière.

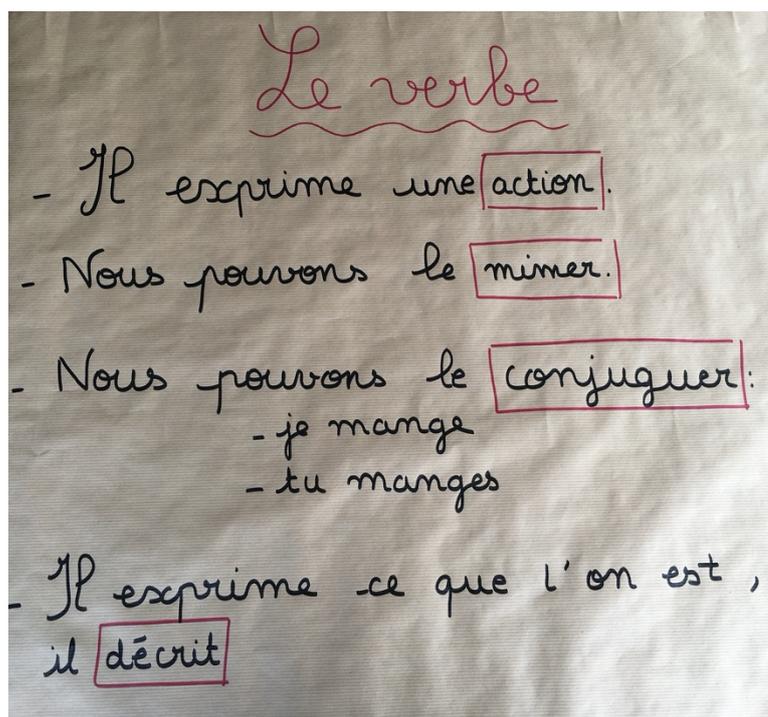
Moi : Aurélia, il est où le verbe dans la phrase ?
<i>Aurélia : Enlève.</i>
<i>Moi : Très bien, pourquoi c'était enlève ?</i>
<i>Aurélia : Parce que tout le monde peut enlever des chaussures... oui très bien mais surtout, Corentin, tu sais, pourquoi c'était enlève ?</i>
<i>Corentin : Parce qu'on arrive à enlever les chaussures. (Il mime l'action)</i>
<i>Moi : Oui on peut mimer d'enlever les chaussures, mais là, tu es en train de faire quoi ?</i>
<i>Corentin : D'enlever.</i>
<i>Moi : Tu es entrain de... ?</i>
<i>Je montre l'affiche qui explique que le verbe est une action que l'on peut mimer.</i>
<i>Corentin : De mimer.</i>
<i>Moi : Tu es entrain de mimer, très bien. Il mime une action.</i>

De manière implicite ses élèves expliquent que c'est une action mais ils ne mettent pas encore des mots sur leur réflexion. Cependant, ce sont des élèves qui présentent des difficultés et peu à l'aise à l'oral. C'est le cas de Corentin. A travers son mime, il explique comment il est parvenu à repérer le verbe dans la phrase alors qu'il n'avait pas réalisé cette démarche lors du travail de groupe. Cet élève reste sur le sens de la phrase. Suite à mon intervention et mes différentes questions, l'élève ne justifie pas son choix grâce au métalangage et reste pragmatique. Je dois faire

preuve d'un étayage important et prendre appui sur les affichages pour le faire parvenir à réfléchir.

En somme, l'enseignant confirme ou infirme les dires des élèves durant cette phase. Il s'appuie sur ses échanges pour réaliser des affiches afin d'avoir des traces collectives à mettre en classe. Ces dernières restent disponibles aux élèves dans le but de s'y référer lors des prochains travaux. De plus, cela permet de construire la trace écrite avec les élèves et de définir les mots avec eux.

Exemple de la trace écrite réalisée avec les élèves :



Suite au vécu, à la mise en place et à l'analyse de ce dispositif, je me suis aperçue que les mises en commun avaient une réelle importance au sein des apprentissages. Elles rendent possible le partage des savoirs et permettent de les institutionnaliser. Ces mises en commun doivent être anticipées par l'enseignant afin d'instaurer un climat de classe bienveillant. Ce climat de classe serein engage l'élève dans l'oral réflexif et donc dans les apprentissages.

3.4 Les manipulations ont-elles permis de faire réfléchir les élèves sur la langue ?

La notion du verbe dans la phrase englobe plusieurs notions. Les élèves ont

défini le verbe comme un mot qui exprime une action qui était en train de se dérouler. Toutefois, lors des mises en communs, nous nous sommes posés la question « Qui fait l'action ? ». La notion de sujet a alors été abordée. C'est la raison pour laquelle j'ai pu introduire un autre dispositif au sein de la séquence. Afin d'introduire la notion de sujet, des activités de manipulations sont proposées. Pour cela, chaque élève détenait une étiquette avec un mot. Puis, l'enseignant lit une phrase, les élèves ayant les mots de la phrase se lèvent, se placent devant le tableau et forment la phrase avec les mots dans le bon ordre. Puis, les autres élèves retrouvent le sujet de la phrase. Un débat s'instaure et l'ensemble de la classe se pose la question « Qui est-ce qui... ? ».

3.4.1 La matérialisation des constituants de la phrase

Grâce à ce dispositif, les élèves représentaient tous un mot. Ils formaient donc une phrase qui avait du sens. Les élèves percevaient que les mots d'une phrase n'étaient pas « figés ». Si bien qu'en fonction de l'ordre des mots, la phrase avait plus ou moins de sens. Alors, nous pouvions donc déplacer les mots comme les élèves se déplaçaient. Cet atelier a permis de concrétiser les constituants d'une phrase.

Les autres élèves sont dans une posture d'observation. Ils peuvent tout à fait prendre la parole et intervenir pour donner des indications aux élèves qui forment la phrase.

Également, les élèves attribuent les constituants de la phrase à leur camarade :

<i>Moi : Il n'y a pas de sujet ?</i>

<i>Ambre : Si, il y a un sujet mais c'est Jeanne mais il n'y a pas de... euh...</i>

Ambre explique que le sujet est sa camarade.

Puis, lorsque le sujet comportait plusieurs mots, les élèves devaient se tenir l'épaule pour former un groupe de mots, tel un groupe d'élèves. Les élèves comprenaient qu'il n'était pas possible de séparer le sujet. Les élèves le voyaient donc de leurs propres yeux. Par exemple, au sein de la phrase « Les femmes et son père croisent un vizir », Kévin explique que « c'est tout le groupe » qui doit se donner la main. Cet élève a compris que plusieurs mots peuvent former le sujet. Cet élève explique ensuite que « femme » et « père » doivent se donner la main. Cet atelier a permis donc à cet élève, mais aussi aux autres, de comprendre que le sujet peut être un

groupe de mots. Cet élève a oublié d'ajouter les déterminants de ces noms communs. Je leur demande donc si nous pouvons les enlever. Les élèves concluent que cela n'était pas possible. Alors, les élèves qui avaient les déterminants tiennent l'épaule de leur camarade pour former le groupe sujet.

3.4.2 Une manipulation qui a permis les manipulations syntaxiques

Au sein du dispositif mis en place, les élèves sont debout. Il était donc facile pour moi de déplacer les élèves pour « jouer » avec la langue. Durant cette phase, il est important que les élèves comprennent que le sujet a un impact sur le verbe. Ainsi, je remplaçais les mots des élèves. Par exemple, dans la phrase « Les femmes et son père croisent un vizir » est devenue « Son père croise un vizir ». Bien sûr, j'ai demandé aux élèves de m'expliquer ce qui avait changé dans la phrase.

<i>Moi : Si je dis « son père croise un vizir », qu'est-ce qui a changé dans la phrase ?</i>
<i>Ambre : Le verbe</i>
<i>Moi : Et pourquoi il a changé ?</i>
<i>Ambre : Parce que c'est son, il n'y a pas de sujet.</i>
<i>Moi : Il n'y a pas de sujet ?</i>
<i>Ambre : Si, il y a un sujet mais c'est Jeanne mais il n'y a pas de... euh...</i>
<i>Moi : C'est que Jeanne le sujet ?</i>
<i>Ambre : Non.</i>
<i>Moi : Son père croise un vizir.</i>
<i>Les élèves parlent.</i>
<i>Moi : Son père croise un vizir.</i>
<i>Ambre : C'est son père</i>
<i>Ambre : Donc, nous, on est le sujet, je te tiens l'épaule. Et le verbe, il est où ?</i>
<i>Loris : C'est toujours Antoine.</i>
<i>Moi : Et qu'est-ce qui a changé ?</i>
<i>Loris : Le mot de Antoine.</i>

<i>Moi : Le mot d'Antoine qui va devenir...</i>
<i>Ensemble des élèves : Croise</i>
<i>Moi : Sans (en cachant la terminaison « nt » sur l'étiquette)</i>
<i>Alex : t</i>
<i>Moi : Sans « nt »</i>

Une élève répond directement « le verbe ». J'ai remarqué que ce type d'atelier engageait directement l'élève à l'oral. Ambre reprend ensuite la parole et explique qu'il n'y a « qu'un sujet » et que « père » est le sujet. Alors je lui demande s'il n'y a que « père », avec l'aide de ses camarades elle répond que c'est « son père ». D'après les interventions orales de cet élève, elle remarque que le sujet est maintenant au singulier.

Cette situation est un problème grammatical puisque le sujet a évolué et les élèves finissent par repérer les changements au sein de la phrase. Même si l'étayage a été important, les élèves sont amenés à se poser des questions et émettent des hypothèses à l'oral. Selon Bruner et les 6 fonctions de l'étayage, mon intervention a pour but de réduire les degrés de liberté de l'élève. C'est-à-dire que l'enseignant simplifie la tâche pour permettre à l'élève d'atteindre la solution. Dans le cas présent, je pose des questions de plus en plus précises pour aiguiller les élèves. A la fin de l'insertion langagière, je donne la réponse aux élèves : je montre la réponse attendue afin de diriger les élèves vers ce que je souhaitais. Cette phase engage et montre à l'élève à raisonner sur la langue. Pour cela, l'enseignant adopte un questionnement très précis qui va orienter fortement l'élève.

3.4.3 La manipulation permet-elle l'abstraction ?

Je n'ai pu aboutir la séquence. Cependant, cette activité est bénéfique pour aider les élèves à conceptualiser la notion de sujet. Ensemble, nous avons défini les caractéristiques du sujet. Nous avons pu matérialiser, manipuler et modifier le sujet au sein d'une phrase. Cela demanderait encore de l'entraînement et j'avais la volonté de refaire cet atelier mais en petit groupe avec des phrases courtes car le dispositif tel qu'il est présenté ne m'assure pas que les élèves ont tous compris la

notion de sujet et la mise en place de l'oral réflexif. C'est la raison pour laquelle des petits groupes permettent à l'enseignant de donner la parole à l'ensemble des élèves. Même si les élèves se montraient enthousiastes face à l'activité, peu d'entre eux ont pris la parole pour expliquer leur raisonnement.

Toutefois à la fin de la séance, les élèves ont su expliquer que le sujet pouvait comporter deux mots.

Concrètement, il faut être vigilant face à ce dispositif. Comme cela est évoqué auparavant, les élèves associent les constituants de la phrase à un camarade. J'imagine que cela peut porter préjudice à certains élèves qui pourraient se perdre entre le sens de la phrase, les constituants de la phrase et son camarade. C'est la raison pour laquelle, il est très important de bien anticiper l'institutionnalisation et de proposer une trace écrite claire aux élèves.

La phase d'institutionnalisation peut prendre plusieurs formes telle que la mise en commun. Cette mise en commun se doit d'être anticipée et organisée.

La deuxième hypothèse était que la manipulation permettait aux élèves de rentrer dans l'oral réflexif. Les situations d'apprentissages mises au sein la classe de CE1 nous démontrent que la manipulation en groupe ou en classe entière engage l'élève à s'exprimer. Les élèves peuvent être en désaccord et des débats s'instaurent.

Toutefois, la manipulation réalisée en classe entière autour de la notion de sujet reste inaboutie. Je n'ai pu évaluer les élèves sur ce concept. Alors, je ne peux dire si la manipulation syntaxique liée à la matérialisation des constituants de la langue rend possible la compréhension d'un concept même s'ils ont engagé l'oral réflexif.

Conclusion

Afin de répondre à ma problématique qui est je rappelle « *en quoi l'oral réflexif apporte-t-il une plus-value dans les apprentissages en étude de la langue dans une classe de CE1 ?* » le dispositif de la phrase du jour a été mis en place. L'objectif premier de cette étude est de faire réfléchir les élèves sur la langue en résolvant un problème grammatical comme cela est stipulé par les programmes de 2018.

Plus précisément, la mise en place des travaux de groupes permet aux élèves de confronter leurs savoirs. Toutefois, des difficultés apparaissent puisque les travaux à plusieurs engagent une organisation longue à mettre en place au sein des groupes. C'est pourquoi, ces derniers ont évolué afin de faire naître un débat chez les élèves. Malgré cela, l'analyse des retranscriptions nous prouvent que les élèves ont usé du métalangage, ont expliqué leur démarche et qu'un système de tutorat s'est mis en place.

La séquence portait sur le repérage du verbe dans la phrase. Le manque de différenciation a été constatée dès la première séance. C'est la raison pour laquelle le dispositif instauré en classe a dû évoluer afin de permettre la réussite de tous les élèves. La difficulté ou bien la facilité à résoudre l'exercice ne rendait pas possible la réflexion chez tous les élèves. Il a fallu donc s'adapter aux besoins que les élèves présentaient puisque ceux-ci devaient être aptes à réfléchir sur la langue. Une différenciation matérielle a d'abord été introduite lors du 2^{ème} oral réflexif. Lors du 3^{ème} oral réflexif, les élèves ne travaillaient plus sur la même phrase. Nous constatons donc que la différenciation s'instaure petit à petit suite à l'observation puis à l'évaluation des besoins des élèves. Si bien que, le rôle du professeur est donc d'observer et de se rendre compte des besoins des élèves. Par conséquent, l'évaluation est indispensable afin de proposer une différenciation la plus adaptée aux élèves.

Après avoir vécu ces 4 séances sur le repérage du verbe, les mises en commun demeurent une étape très importante car elles permettent l'institutionnalisation. Ces dernières se doivent d'être anticipées afin de favoriser un climat de classe serein et ainsi obtenir la parole de tous les élèves mêmes les plus timides.

La mise en commun rend possible le partage des savoirs. Les élèves se mettent

d'accord sur des démarches permettant la création d'outils comme les affichages afin d'avoir des traces écrites collectives. Cette phase est également un moyen de rentrer dans l'oral réflexif.

Lors des retranscriptions et des analyses filmiques, la mise en commun s'est montrée très enrichissante et fait partie intégrante du dispositif.

Suite à la séquence sur le repérage du verbe, en découle une nouvelle notion : le repérage du sujet dans la phrase laissant place également à la manipulation. Afin de découvrir cette nouvelle notion, une séance de manipulations avec les élèves s'est déroulée. La séance matérialisait les constituants de la phrase et rendait possible les manipulations syntaxiques. Ainsi, les élèves comprenaient la fonction sujet de la phrase tout en « jouant » avec la langue. Grâce à ce dispositif, les élèves émettaient des hypothèses et débattaient. Par conséquent, l'oral réflexif s'insérait au cœur de ces manipulations. Néanmoins, cette phase s'est déroulée en classe entière mais elle mériterait d'être reprise en ateliers afin de permettre aux plus petits parleurs de prendre la parole.

Pour conclure, l'oral réflexif permet aux élèves de construire leurs apprentissages. C'est-à-dire qu'il rend possible la réflexion sur la langue comme cela est stipulé par les programmes. Dès le CE1, l'élève se confronte à un problème grammatical, il apprend à justifier ses choix et sa démarche. Par conséquent, ce dispositif met en valeur la réflexion de l'élève et il dédramatise l'erreur. Finalement, la démarche de l'élève prime sur la réponse au problème posé. Même si ce dispositif rencontre des difficultés lors de sa mise en place, il reste un des moyens pour faire réfléchir les élèves sur la langue.

C'est alors que le rôle de l'enseignant est primordial afin de maintenir sa classe dans une posture réflexive. Comme cela est présenté, le climat de classe bienveillant reste considérable mais la posture de l'enseignant et les interactions qu'il aura avec ses élèves méritent d'être étudiées afin de comprendre comment un enseignant parvient à dynamiser les démarches réflexives des élèves.

Bibliographie

Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducatons*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>

Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du France Langue Maternelle . (1999). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Montpellier . Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01333065/document>

Astolfi, J.-P. (1988), Typologie des groupes de travail selon Astolfi, https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/loches/enseignement_pedagogie/organisation_pedagogie/typologie_groupe_de_travail_JP_Astolfi.pdf

Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18(1), 7-27. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2266>

Britt Mari, B. (2013). □ *L' apprentissage de l'abstraction / Britt-Mari Barth; préface à la première édition de André de Peretti* ([Nouvelle édition], conforme à la deuxième édition revue et augmentée de 2004 éd., Vol. 1). Paris , France : Montréal : Retz .

Chanel, A.-B., Britt-Mari Barth , Brissiaud , R., Cèbe , S., Chauveau, G., & Cormier, P. (s. d.). *Apprendre et comprendre* (Joëlle Gardette éd.). Paris, France : RETZ.

Chartrand, S. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte . *Québec français*, (99), 32-34. Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44215ac.pdf>

Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 23-41. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2051>

Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28(1), 47-70. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2421>

Crinon, J., Marin B., & Bautier, E. (2008). Chapitre 2. Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant . *Perspectives en éducation et formation* , 123-147. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels---page-123.htm>

Doly A-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, 84-124. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076/document>

Gaussel M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral . *Institut français de l'éducation* , (117). Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Gombert J-É . (1990). □ *Le développement métalinguistique*. Paris , France : Presses universitaires de France.

Jaubert M, & Rebière M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? . *Presses Universitaires de France*, 163-186. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/parler-et-ecrire-pour-penser-apprendre-et-se-const---page-163.htm>

Lafontaine L, Bergeron R, & Plessis-Bélair G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe* (Presses de l'université du Québec éd.). Consulté à l'adresse <https://storage.googleapis.com/cantookhub-media-enqc/8a/21a6aee7c50ea35174853225e80763067731df.pdf>

Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris, France : Hachette Education.

Mas, M. (1999). Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. *Repères*, 19(1), 183-202. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2296>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1, Paris, France : Auteur.

Schneuwly, B. (1987). Les Capacités Humaines Sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16. Retrieved April 23, 2020, from www.jstor.org/stable/23422020

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22(1), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>

Annexes

Productions d'élèves lors du 2^{ème} oral réflexif :

Mustafa s'installe sur l'âne Nasreddine
marche derrière.

s'installe C'est un verbe et on peut le
mimer
↓ ↑
mimer marche C'est possible.

Mustafa s'installe sur l'âne et
Nasreddine marche derrière.
parce-que ça peut se mimer.

Mustafa s'installe sur l'âne et Nasreddine marche derrière.

Marche : le verbe marcher, on peut le mimer
s'installe : le verbe s'installer on peut le mimer

Retranscription – Oral réflexif 1

Groupe 1 :

Alex : Je voulais le faire hé ho
Mathieu : Mais nan c'est toi qui... toi tu distribues tout le temps
Moi : Alors les garçons, faites moins de bruit ok ?
Corentin : Attention ça enregistre
Alex : J'écris en bleu ?
Mathieu : Aller donne
Victoire : ça va pas, j'ai rien fait
Corentin : Vas-y Mathieu
Victoire : Moi je surligne
Mathieu : Mais non c'est pas que toi qui souligne, mais toi tu fais toujours tout
Alex : Quand je suis avec toi...
Moi : Les garçons, les garçons, tout le monde va écrire quelque chose sur la feuille
Alex: bah non regarde il fait tout
Moi: Il est en train d'écrire la phrase
Alex : Je mange mon petit déjeuner, je souligne le verbe en rouge explique comment tu as trouvé le verbe
Les élèves discutent d'autre chose.
Victoire : Non je surligne
Mathieu : Non on fait tous un mot
Alex : Je mange
Victoire : Je suis en train de réfléchir
Corentin : Romane ?
Victoire : Ils ne me laissent même pas réfléchir
Alex : Aller
Victoire : J'étais en train de réfléchir
Moi : Et après tu viens te plaindre Alex.
Corentin : Est-ce que tu veux que nous on te fait ça ?
Moi : Est-ce que c'est la principale occupation qu'on doit avoir : se chamailler ce matin ? Tous les 4, vous travaillez ensemble.
Corentin : Oui mais j'écris un mot et après ils écrivent un mot.
Moi : Il faut que vous vous mettiez d'accord ensemble sur le verbe dans la phrase. On arrête de se chamailler.
Mathieu : c'est quoi un verbe ?
Moi : Alors c'est quoi un verbe ? Est-ce que quelqu'un veut bien le réexpliquer ? Qu'est-ce qu'un verbe ?
Corentin : C'est une action
Moi : Oui d'accord
Corentin : Je mange mon petit déjeuner
Victoire : Je mange
Corentin : Tu fais, tu fais mon petit déjeuner
Mathieu : Oui je mange
Alex : Non pas comme ça
Victoire : Si
Mathieu : Il faut un crayon
Alex : Tu as déjà vu toi un surligneur ?
Mathieu : Oui j'en ai un chez moi.
Corentin : Le mien il est rose.
Alex : Mais Corentin !
Moi : C'est la troisième fois que j'interviens parce que tu cries sur les autres, tu arrêtes le travail et après tu viens me voir pour te plaindre, ce n'est pas possible
Victoire : Je vais réécrire parce que là on ne voit pas très bien.
Alex : Voilà, alors hop
Victoire : C'est mange parce que c'est manger

Extrait retranscription – Manipulation autour du sujet

Moi : Il ramasse les flocons. Aller, mettez-vous dans le bon ordre. Il ramasse les flocons. Il ramasse...
Antoine : Il manque de
Moi : Qui a de ?
Antoine : Il manque de
Moi : Qui ne s'est pas réveillé ce matin ? Ah, Timéo, tu n'es pas réveillé ce matin ?
Aurélia : Mais non
Antoine : Mais si, il ramasse les flocons de laine, je suis à la fin.
Moi : Alors Timéo, tu te mets où ? Il ramasse les flocons de laine.
<i>Loris se place.</i>
Moi : Ok, alors, quel est le sujet de la phrase ? Oh, mais il manque encore un mot ?
Antoine: Les, Corentin, il a un les, mets-toi à côté
Moi : Il ramasse les flocons de laine (<i>en me rapprochant de Corentin</i>). Qui est le verbe ? Il ramasse les flocons de laine.
<i>Réponse de beaucoup d'élèves en même temps.</i>
Moi : C'est très bien, vous voulez participer par contre vous attendez que je vous interroge.
Kévin : Ramasse
Moi : Louane est le verbe (en donnant l'étiquette « verbe » à Louane). Et, qui est-ce qui fait l'action ?
Eddy : Je sais pas
Moi : Est-ce que c'est la laine qui fait l'action ?
Plusieurs élèves : Non
Moi : Qui-est qui ramasse ?
Nolan : C'est Louane.
Moi : Louane c'est le verbe de la phrase. Qui est-ce qui ramasse ?
Ambre : Le garçon mais c'est il.
Moi : Ah ? C'est le garçon mais c'est il. On pourrait remplacer par quoi ?
Loris : Garçon et c'est qui le garçon ?
Célia : Nasreddine.
Moi : Alors si on dit Nasreddine. Alors vous pouvez vous mettre les uns derrière les autres. Levez bien haut vos étiquettes. Il ramasse les flocons de laine. On voit que il et Nasreddine peuvent être tous les deux des sujets. Il est remplacé par Nasreddine. Vous pouvez aller à vos places.

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Oral réflexif, métacognition, métalangage, didactique de la grammaire, le statut de l'oral à l'école

Résumé en Français (10 lignes) :

Cette étude s'intéresse à la plus-value de l'oral réflexif en étude de la langue. Cette recherche s'inscrit dans une classe de CE1 et porte sur le repérage du verbe dans la phrase. Ainsi, les interactions des élèves sont analysées afin d'étudier si l'oral réflexif permet à l'élève de prendre conscience de ses démarches. L'élève justifie ses choix et expose sa réflexion grâce à l'oral réflexif. Pour cela, les élèves résolvent un problème grammatical en groupe durant trois séances d'oral réflexif. Également, cette analyse concerne l'avantage de la manipulation pour rentrer dans l'oral réflexif dans le but de repérer le sujet de la phrase. D'après cette analyse, le dispositif mis en place rend possible à l'élève de rentrer dans l'oral réflexif. Néanmoins, des remédiations sont nécessaires afin de permettre la réussite de tous les élèves.

Résumé en Anglais (10 lignes) :

This etude takes an interest in advantage of reflexive oral. This search be part in CE1 and it affect locating the verb in the sentence. In this way, the interactions of pupils analyzed with the aim of study of reflexive oral allow to become aware of process. Pupils justify its choice and explain its thoughts thanks to reflexive oral. For that, pupils solve a grammatical problem in groups during three lessons. Then, this analyse concern the advantage of manipulations to reach to reflexive oral in order to locating the subject of the sentence. According to this search, the plan allow to reach to reflexive oral. Yet, remediations are necessary in order to allow to success of all pupils.