



HAL
open science

Le rituel du Quoi de neuf: effets sur le développement des compétences orales et la motivation

Vincent Ribaud, Lucile Roché

► **To cite this version:**

Vincent Ribaud, Lucile Roché. Le rituel du Quoi de neuf: effets sur le développement des compétences orales et la motivation. Education. 2022. dumas-03852550

HAL Id: dumas-03852550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03852550>

Submitted on 15 Nov 2022

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.

Année universitaire 2021-2022

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Le rituel du Quoi de neuf : effets sur le
développement des compétences
orales et la motivation.**

Présenté par Vincent Ribaud et Lucile Roché

Écrit scientifique réflexif encadré par Andrés Monteret

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. Le langage oral	2
1.1.1. Nature et rôle de l'oral	2
1.1.2. Enjeux sociaux et éducatifs	4
1.1.3. L'oral à l'école	5
1.2. Les rituels scolaires, qu'est-ce que c'est ?	8
1.2.1. Fonctions, intérêts et limites des rituels scolaires	10
1.2.2. Le rituel du « Quoi de neuf »	14
2. Problématique.....	17
3. Méthode.....	18
3.1 Participants	18
3.2 Mise en œuvre	18
3.2.1 Élaboration de la grille d'observables	19
3.2.2. Mesure de la motivation des élèves.....	21
3.3. Déroulement des Quoi de neuf.....	23
4. Résultats	25
4.1. Les compétences de niveau locutoire	25
4.1.1. Évolution des compétences débit et volume au cours du temps	25
4.1.2. Proportion d'élèves ayant progressé pour les compétences débit et volume	26
4.1.3. Posture d'orateur	27
4.2. Les compétences de niveau linguistique	27
4.3. Participation et motivation des élèves	29
4.3.1. Analyse des données quantitatives	29
4.3.2. Recueil des remarques spontanées	31
5. Discussion	32
5.1. Retour sur hypothèses	32
5.1.1. Hypothèse n°1	32
5.1.2. Hypothèse n°2	33
5.1.3. Hypothèse n°3	34
5.2. Limites et perspectives	35
Conclusion	38
Bibliographie	39
Annexe	42

Introduction

Au cours de notre année de stage au sein de classes de CP et CP-CE1, nous avons fait le constat que nous offrions peu d'espaces de parole à nos élèves. Occultées par l'ensemble des disciplines et enseignements à mettre en œuvre, les activités portant sur le langage oral ne faisaient que peu partie de nos emplois du temps. Les quelques séances classiques telles que les récitations de poésie ou les échanges de type questions/réponses en lecture-compréhension nous semblaient assez éloignées du type de langage dont les enfants avaient besoin pour pouvoir s'exprimer correctement chaque jour. Les discussions avec ces derniers en dehors du cadre proprement scolaire étaient finalement assez rares, au détour d'une récréation ou lors de la fin de journée. Les élèves étaient pourtant désireux de ces échanges informels et de ces partages à propos de ce qu'ils vivaient. Nous avons également été interpellés par les difficultés qu'ils rencontraient pour utiliser cette langue de la vie quotidienne et exprimer correctement leurs idées. De rapides recherches sur le domaine du langage oral ont confirmé l'importance d'enseigner ce dernier et nous ont confortés dans la nécessité de mettre en place des activités spécifiques permettant à nos élèves de s'améliorer dans ce domaine.

Nous nous sommes alors intéressés aux dispositifs permettant d'offrir un espace de parole aux élèves. Nous avons découvert un rituel, issu de la pédagogie coopérative, offrant un espace de libre expression : le Quoi de neuf. Nous étions également curieux d'observer dans quelle mesure ce rituel pouvait permettre aux élèves de progresser à l'oral. Nous avons donc décidé de poursuivre notre réflexion en répondant à la question suivante : en quoi le rituel du Quoi de neuf permet-il l'augmentation des compétences langagières des élèves ?

Nous allons dans cet écrit scientifique et réflexif tout d'abord explorer la recherche afin de définir le langage oral, ainsi que les rituels scolaires, dont l'exemple spécifique du Quoi de neuf. Les connaissances apportées sur ces deux domaines nous permettront d'affiner notre problématique d'étude et d'émettre des hypothèses pour y répondre.

Dans un second temps, nous présenterons la méthode que nous avons suivie pour pouvoir répondre à notre problématique. Cette partie sera suivie de la présentation des résultats issus de notre période d'observation et expérimentation à travers le protocole mis en place dans nos classes.

Enfin, nous interpréterons ces résultats à la lumière de nos hypothèses initiales, et décrirons les limites et perspectives de notre étude.

1. Etat de l'art

1.1. Le langage oral

« La parole est le propre de l'homme », affirme Aristote dès l'Antiquité. Depuis les premières réflexions des philosophes grecs à aujourd'hui, les connaissances et les débats autour du langage n'ont cessé de progresser.

Mais qu'est-ce que le « langage oral » à proprement parler ? Nous verrons dans un premier temps quelle est la nature de l'oral et son rôle. Dans un second temps, nous aborderons les enjeux sociaux et éducatifs qui en découlent. Enfin, dans une troisième partie, nous verrons spécifiquement ce qui concerne le langage oral au niveau de l'école.

1.1.1. Nature et rôle de l'oral

1.1.1.1. *Nature du langage oral*

Tout d'abord, comme l'explique la chercheuse en psychologie Monique Plaza, le langage articulé s'est développé uniquement chez l'humain « grâce à la forme coudée spécifique de son système phonatoire qui a été permise par la station debout. ». (Monique Plaza, 2014)

Le langage a deux versants : celui de la production (qui permet de s'exprimer) et celui de la réception (qui permet de comprendre). Il inclut la parole, l'expression gestuelle (langage des signes) et le langage écrit. Par la suite dans le mémoire, nous nommerons par « langage oral » ce qui est opposé au langage strictement écrit, et qui correspond donc à la parole et à l'expression gestuelle.

La complexité de l'oral transparait dans les divers aspects mis en jeu lors de l'activité langagière (Marie Gaussel, 2017). L'ensemble de ces composantes relève de domaines différents : composantes psychologiques, physiques, pragmatiques, discursives et langagières, linguistiques, prosodiques, métalinguistiques et interactives.

De la même façon, la chercheuse Sylvie Plane estime que l'oral se construit en cinq dimensions : affective, cognitivo-langagière, interactionnelle, linguistique, sociale. Ces dimensions sont constamment mêlées et selon les situations de communication dans lesquelles il est placé, un individu les active simultanément mais aussi tour à tour. (Sylvie Plane, 2019)

En ce qui concerne les dimensions sociales de l'oral, la chercheuse affirme que l'oral est un marqueur social : on reconnaît l'appartenance sociale d'un individu à sa manière de parler. C'est également un marqueur identitaire : le langage oral permet à la personne de

manifester son appartenance à un milieu social particulier (par exemple celui de la famille, ou de l'école).

D'autre part, toute production orale met en œuvre des dimensions cognitivo-langagières. Les processus cognitifs de l'oral sont complexes. En effet, l'émission d'un message oral par une personne fait appel à plusieurs processus sous forme d'une boucle phonologique liant les actions cognitives et le passage à l'oralité : conception du message et formulation (encodage grammatical) en « pensées », encodage phonologique suivi de l'articulation (organes de la parole), puis audition et compréhension du discours produit en instantané pour finir la boucle par un contrôle de la conception du message en simultané de la production orale. Ce processus intervient à chaque fois qu'on parle, même sur des énoncés très simples.

De plus, l'oral se caractérise également par sa dimension linguistique. Sylvie Plane explique que les contraintes cognitives vues précédemment (conception d'un message à partir des connaissances et modèles langagiers que la personne a en mémoire) influent sur l'aspect linguistique. Selon l'état des lieux des connaissances de la personne (en termes de formules syntaxiques par exemple), l'énoncé ne sera pas construit de la même façon : il existe une grande diversité de « langues orales », du point de vue des linguistes. La chercheuse ajoute qu'il est difficile « d'assurer à la fois la qualité de la formulation et la qualité du contenu quand le message exige un important effort conceptuel » (Sylvie Plane, 2019).

Les dimensions interactionnelles sont également multiples et complexes : situation d'élocution (enjeu, présence ou non de tiers), coopération avec son interlocuteur (faire en sorte qu'il comprenne), gestion des « places » (position de l'un par rapport à l'autre), tissage du discours en fonction de son propre propos mais également du propos de l'autre. Ces dimensions interactionnelles ajoutent de la complexité lors de l'acte de parole.

Enfin la dimension affective n'est pas non plus négligeable : le langage oral va être chargé des émotions de l'orateur. Selon la situation de communication dans laquelle un individu est placé, la dimension affective de l'échange va moduler le discours produit.

Tous ces éléments concourent à faire le constat que le langage oral est un objet multidimensionnel et complexe.

1.1.1.2. *Rôle du langage oral*

Comme écrit dans les programmes scolaires de 2015, le langage oral, utilisé dans les interactions, en production et en réception, « permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. »

La fonction première du langage oral est la communication. Dans son écrit « Tout est langage », reprenant le contenu d'une conférence, Françoise Dolto écrit que « l'être humain est avant tout un être de langage » (Dolto, 1986). D'après elle, ce langage exprime son désir de rencontrer un autre, d'établir une communication avec lui. Inversement, la communication est nécessaire pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant. Le langage se développe grâce à l'action fondamentale du milieu social. En l'absence d'échange, pas de langage (cas des enfants isolés, les enfants loups) ; en cas d'insuffisance d'échanges, les retards peuvent être importants.

De nombreux chercheurs s'accordent à dire que le langage permet la construction de la pensée. Historiquement, la conception de Nicolas Boileau (la pensée précède le langage), et celle de Mikhaïl Bakhtine (le langage aide à construire la pensée), sont très différentes. En effet, la fonction langage présente dès la naissance s'actualise au contact de la langue parlée par le groupe auquel l'enfant appartient. Au fur et à mesure du développement de l'enfant, le langage permet une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation de concepts. C'est le langage qui permet d'exploiter le potentiel cognitif et le fonctionnement de la pensée. (Marie Gaussel, 2017)

D'autre part, les échanges oraux permettent l'apprentissage social et la construction de la citoyenneté. Les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. L'apprentissage de ces compétences est à la fois un apprentissage linguistique mais aussi un apprentissage social et participe à la construction de la citoyenneté. (Garcia-Debanc, 2016)

1.1.2. Enjeux sociaux et éducatifs

L'on peut se poser la question, à première vue, de la nécessité d'enseigner l'oral. Les enfants entrent à l'école sans savoir ni lire ni écrire – c'est pourquoi il faut le leur apprendre – mais ils savent parler car l'apprentissage du langage dépasse très largement le cadre scolaire. Et ces enfants continueront à apprendre à communiquer en dehors de l'école. Pourquoi l'école doit-elle alors intervenir dans ce secteur ? Parce que ces apprentissages-là dépendent largement de la logique des classes sociales. La pratique de l'oral hors de l'école ne suffit pas

pour doter tous les enfants des aptitudes nécessaires à leur vie d'adulte et ne pas enseigner l'oral creuse encore davantage l'écart entre les « héritiers » – au sens que donne Bourdieu à ce terme – et les autres. Pierre Bourdieu en effet l'exprime dans son ouvrage *Ce que parler veut dire* : « Instrument de communication, la langue est aussi signe extérieur de richesse et instrument du pouvoir. ». (P. Bourdieu, 1982, p. 31)

Ce constat est également fait par Philippe Perrenoud en 1991 : « Cet héritage marie correction et aisance, sens de la langue et sens de la communication : communiquer efficacement, ce n'est pas seulement respecter les formes et les usages en vigueur sur un marché linguistique, c'est manifester une maîtrise des paramètres linguistiques, psychologiques et sociaux de la communication. Il n'y a aucune raison de penser qu'en ce domaine, les héritiers ne seront pas, une fois de plus, favorisés ». (Philippe Perrenoud, 1991, p. 32.)

À cet égard, notre niveau de langue nous situe très vite socialement. L'image de soi que l'on projette peut ainsi changer la relation à autrui. Maîtriser l'oral est donc un enjeu social fort : c'est un facteur important de mobilité sociale et de réussite. L'oral touche aussi à l'exercice du pouvoir, à travers des conduites discursives qui doivent être apprises à l'école car elles sont pratiquées quotidiennement et restent souvent l'apanage des seuls acteurs sociaux en position de domination.

Ces constats sont repris par Marie Gausse qui explique que le lien entre difficultés scolaires et compétences linguistiques socialement déterminées se tisse dès les premiers apprentissages à l'école maternelle pour se renforcer au début de l'école élémentaire. Elle estime d'ailleurs que « la construction de l'élève comme sujet parlant, capable d'utiliser le langage pour apprendre et comprendre au sein des contextes auxquels il ou elle est confronté.e est l'enjeu principal au sein de l'école. » (Gausse, 2017, page 7).

1.1.3. L'oral à l'école

1.1.3.1. Historique du langage oral dans les programmes scolaires

L'oral est considéré comme une priorité actuelle pour l'institution, mais il s'est difficilement imposé, au terme d'une lente évolution historique.

Avant les années 60, l'écrit est largement dominant et l'oral n'est considéré qu'en termes de correction par rapport à la norme écrite. La rédaction ou la composition française

sont les matières nobles. Un des objectifs consiste à amener les élèves à produire une bonne récitation des textes et des leçons.

Petit à petit à partir des années 70, l'oral prend sa place et la linguistique de la communication prend toute son importance : on doit apprendre aux élèves à prendre et à gérer la parole, à tenir compte d'un interlocuteur.

Dans les années 90, la notion d'interaction devient importante. Dans les programmes de 1995, des trois objectifs du français cités en préambule, le troisième fait la part belle à l'oral : « Il est essentiel que la plus grande partie de l'horaire de français et une part notable de celui d'autres « champs disciplinaires » soient consacrées à l'exercice de la communication orale, à des formes variées de lecture, à la production de divers types d'écrits. »

Les programmes 2018, plaçant le langage oral au début du programme de français, lui accordent donc une place essentielle au cycle 2, comme au cycle 3. Rappelons que des compétences spécifiques sont mentionnées dans les domaines 1 et 3 du socle commun.

1.1.3.2. Les difficultés d'enseigner l'oral

Comme nous l'avons vu précédemment, l'oral est complexe de par sa nature. Et bien qu'il soit constamment présent dans les pratiques de classe, l'oral est souvent reconnu par les enseignants comme un domaine difficile à enseigner. Les avis des théoriciens et praticiens se rejoignent sur la grande difficulté à définir les objectifs de l'enseignement de l'oral et à déterminer les activités, les tâches et les modalités pour les atteindre. En 2002, dans la revue *Repères*, les chercheuses Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre listent les raisons qui rendent l'oral difficile à enseigner. La chercheuse Marie Gausse, en 2017, reprend notamment les travaux de Marceline Laparra (2008) et présente les principales difficultés inhérentes à l'enseignement de l'oral comme les suivantes :

- la régulation des interactions en classe : même si la parole est harmonieusement répartie entre élèves et enseignant, cela ne garantit pas la réussite de tâches favorisant les apprentissages discursifs.
- les interactions sociales et les apprentissages : construire des apprentissages à partir de savoirs linguistiques et langagiers majoritairement acquis à l'extérieur de l'école pose problème, surtout à l'oral.
- les différents phénomènes de variation qui affectent la langue : les variations sociolinguistiques. Les variations selon l'emplacement géographique ou le niveau socio-économique sont moins gênantes car qu'elles sont prévisibles et permanentes

dans une classe donnée, selon sa composition sociale et l'origine géographique des élèves. Cependant, les variations de langage selon les situations de communication ou le caractère formel ou informel de l'échange sont les plus perturbantes : l'activité même de la classe fait que d'un tour de parole à un autre, ce type de variation peut exister.

- la didactique de l'oral : malgré les spécificités attribuées à la langue orale, placer la frontière entre écrit et oral n'est pas si simple, surtout si l'enseignant doit choisir de travailler ce qui est commun à tous les usages, la norme linguistique, ou ce qui caractérise leurs différences (Laparra, 2008).

1.1.3.3. Les différents types d'oraux

L'oral en contexte scolaire a des statuts différents et le terme « oral » sert à désigner plusieurs éléments (Plane, 2015).

Premièrement, l'oral intervient dans la classe à travers les situations ordinaires de communication, ainsi que lors de situations pédagogiques où les usages « classiques » de l'oral, comme lors d'interactions de la vie quotidienne (transmission/écoute d'informations, échanges de type questions/réponses) sont à l'œuvre. Sylvie Plane parle de l'oral en tant que « modalité pédagogique » (Plane, 2015). Ce statut est également décrit dans le document d'accompagnement issu du site officiel Eduscol « Les trois entrées didactiques », sous le terme « Approche communicationnelle » (Eduscol, 2018).

Deuxièmement, l'oral peut être considéré comme un outil au service des apprentissages. C'est le cas lorsque les différentes pratiques de l'oral sont utilisées au sein d'autres disciplines pour permettre l'apprentissage de diverses compétences. Il s'agit par exemple de la réalisation d'un exposé en français, du débat entre élèves à propos d'un texte, de la verbalisation pour la création collective d'une leçon, etc. On parle alors d'approche discursive, où l'oral est utilisé pour apprendre, à travers diverses conduites discursives (raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter...) (Eduscol, 2018).

Enfin, l'oral peut-être lui un même un objet d'apprentissage. C'est le cas lorsque les situations de langage oral donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, dans le but d'améliorer les compétences orales des élèves et la qualité de leurs prestations orales (Plane, 2015). On peut parler alors d'approche intégrée, où les situations pédagogiques proposées en classe permettent d'apprendre à repérer et maîtriser les caractéristiques de l'oral (Eduscol, 2018).

Le langage oral, propre à l'homme, est donc un objet multidimensionnel et complexe, dont l'enseignement a tardé à apparaître clairement dans les programmes scolaires. Malgré des objectifs officiels clairs, les enseignants rencontrent encore des obstacles à l'enseignement du langage oral, du fait de ses diverses caractéristiques le rendant difficile à enseigner. L'on peut alors se demander : quel type de pratique pédagogique peut permettre l'apprentissage du langage oral ? Dans notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la notion de rituel et nous souhaitons faire le lien entre ce dispositif pédagogique et l'enseignement du langage oral. C'est l'objet de cette deuxième partie de nos recherches permettant de préciser le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail.

1.2. Les rituels scolaires, qu'est-ce que c'est ?

Si nous considérons *a priori* la définition du rituel hors de la classe et en lui ôtant toute dimension religieuse, il s'agit selon le dictionnaire Larousse « d'un ensemble de paroles, d'actes et d'objets codifiés de façon stricte ». Cette définition met ici en exergue le rôle constitutif de l'oral (la parole) dans la notion de rituel. Un autre aspect constitutif de la notion de rituel est la codification qu'on pourrait rapprocher d'un dispositif précis pour effectuer ledit rituel. Cet acte s'inscrit dans une perspective collective commune comme nous le décrit le psychosociologue Jean Maisonneuve dans son ouvrage Les conduites rituelles. Pour cet auteur « les rites jouent un rôle sans doute irremplaçable dans le maintien et le renforcement du lien social, et simultanément, dans la consécration des différences de statut compensée par une articulation des rôles » (Maisonneuve, 1999, p121).

Si nous cherchons à appréhender la notion de rituel dans le milieu scolaire plus spécifiquement, il nous semble intéressant de retranscrire la vision ethnographique proposée par Marchive (2007). Selon lui, l'école est un lieu « où s'exercent certaines formes de ritualité : rites de passage et d'institution (rentrées scolaires, examens, ...), rites cycliques (réunions parents-enseignants, fêtes scolaires...), rituels « pédagogiques » en lien avec l'organisation et le déroulement des activités scolaires (mise en rang, appel, ...), rituels « didactiques » dans les situations d'enseignement et la mise en œuvre des conditions de diffusion des savoirs ». La notion de rituel semble se retrouver tout naturellement selon l'ethnologue au sein de « l'ordre scolaire, fondé sur une stricte organisation de l'espace et du temps et une définition précise des rôles et des places de chacun ». Cette codification des rôles, de l'espace et du temps – cette ritualisation – semble définir l'école elle-même. On peut

alors s'interroger sur la place des rituels didactiques ou rituels d'apprentissage dans les programmes officiels de l'école.

On remarque alors l'apparition tardive du mot rituel ou activité ritualisée dans les programmes officiels de l'Éducation Nationale. En effet, le mot rituel apparaît selon Sophie Briquet-Duhazé (2015) uniquement en 2002 et cette notion est liée au cycle 1 de l'enseignement avec quatre citations dans deux domaines d'activité. « Le premier est celui du vivre ensemble » avec comme visée « l'appropriation des règles de vie par la réitération d'activités rituelles ». Le second est le domaine « Découvrir le monde » avec lequel on suggère l'utilisation régulière d'instruments de mesure du temps pour que les élèves acquièrent une estimation des durées et qui souligne « l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre ». On remarque que l'emploi du terme rituel s'attache explicitement à l'idée d'acte collectif codifié et circonscrit dans le temps. Si ce terme apparaît tardivement dans les programmes, sa pratique en classe par les enseignants ou l'utilisation de ce terme semblent néanmoins fréquents en réalité selon la chercheuse : « le paradoxe se situe dans le lien qui devrait exister entre l'usage massif de ce terme et des activités qui lui correspondent à l'école maternelle et sa quasi inexistence dans la documentation qu'elle soit officielle, pédagogique ou scientifique. » Briquet-Duhazé (2015). Le collectif d'auteurs (Gleyse & al, 2002) souligne également l'absence de littérature pédagogique à ce sujet et suggère que c'est l'expérience dans le métier qui remplace ce manque de formation.

Pour avoir une vue actuelle précise de la présence des rituels dans les programmes, nous avons effectué une recherche du mot « rituel » ou « activité ritualisée » dans ces derniers. On remarque que la place des rituels dans les programmes officiels a augmenté, conjointement à l'augmentation de la place de l'oral et de son enseignement spécifique (comme nous l'avons vu précédemment). Si l'on analyse précisément les occurrences du mot « rituel » dans les programmes corrigés de 2020 pour le cycle 2 – cycle avec lequel nous allons mener par la suite notre protocole expérimental – on constate que celui-ci apparaît dans plusieurs domaines d'apprentissage en permettant de « fixer et d'accroître les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement. » Dans ce cas, l'aspect ritualisé est vu comme un moyen de rendre les apprentissages efficaces. Cet aspect de fixation des savoirs se retrouve également dans le domaine d'apprentissage du français, plus spécifiquement pour la compétence « passer de l'oral à l'écrit » où les rituels sont suggérés afin « d'automatiser les acquis ». On retrouve également le terme « rituel » dans le domaine des langues vivantes étrangères pour favoriser

l'acquisition de la compétence « prendre part à une conversation ». Enfin, les rituels s'inscrivent dans les programmes officiels dans le domaine « Questionner le monde » afin de travailler sur la compétence « se situer dans l'espace » et celle « se situer dans le temps » grâce à une verbalisation et « un langage précis ».

Si l'on s'intéresse désormais spécifiquement à l'apprentissage de l'oral, on remarque que le site-ressource officiel Eduscol a publié un accompagnement spécifique sur les gestes professionnels permettant le développement des compétences orales des élèves intitulé : l'oral dans les rituels d'ouverture et de clôture. Dans ce guide, les enseignants sont invités à « rendre visibles les compétences orales travaillées ». Ce texte met en lumière les piliers de la théorie d'apprentissage socio-constructiviste à l'œuvre actuellement : on apprend avec les autres, grâce à des échanges oraux. En effet les démarches didactiques actuelles suivent l'idée proposée par M. Bakhtine selon laquelle le langage aide à construire la pensée. La pensée ne serait pas préexistante à la parole mais cette dernière permettrait d'aider à construire la pensée. On cherche ici à rendre visibles (ou plus exactement audibles) les apprentissages qui se jouent lors d'une séance quelle qu'en soit la matière par le biais de ces rituels d'ouverture et de clôture. L'oral est nécessaire aux apprentissages et se trouve sollicité par la mise en place de rituels collectifs d'ouverture de séance (tissage avec les séances précédentes, questionnement collectif sur la séance à venir) et de clôture de séance (qu'a-t-on appris dans cette séance). D'autre part, l'oral comme medium communicationnel est travaillé avec l'utilisation d'un vocabulaire précis, une régulation des échanges entre pairs). On retrouve ici deux dimensions de l'oral : il est à la fois vecteur et objet d'apprentissage. En effet les élèves se servent de l'oral pour apprendre et parallèlement ils apprennent et développent des compétences intrinsèques.

La chercheuse Sophie Marquié-Dubié (2009) propose une définition des rituels au regard des textes officiels: « Tel qu'il est défini par les textes successifs le rituel se présente comme un mode d'organisation régulier lié à une intention à visée éducative, comportant des apprentissages de vie et d'évolution en milieu scolaire susceptibles d'aider l'enfant dans son développement et dans son apprentissage de son "métier d'élève". »

1.2.1. Fonctions, intérêts et limites des rituels scolaires

1.2.1.1. Fonctions

Lors des rituels scolaires, il se joue des événements de plusieurs ordres pour les participants. Ainsi les travaux en psychologie de Bertrand & Merri (2015) montrent que ces

rituels scolaires remplissent différentes fonctions : « les fonctions répertoriées dans la littérature ont été ensuite regroupées sous trois grandes catégories : fonctions sociales, fonctions d'apprentissage et fonctions langagières ».

Tout d'abord, le rituel s'inscrit comme un acte collectif qui prend part dans un ordre social. « D'une part, il permet à l'élève de connaître sa place à l'intérieur de cet ordre et, d'autre part, il exige de l'élève le respect et l'acceptation de cet ordre ainsi que les procédures installées pour le maintenir » (Bernstein, Elvin & Peters, 1966 ; Marchive, 2007). Le psychanalyste Jacques Levine (2009) questionne cette fonction sociale en précisant que le rituel permet le passage de l'espace endogamique (celui de la famille) à l'espace exogamique (celui de l'école). Cette idée de rupture se retrouve également dans la définition de l'anthropologue Michèle Fellous (1997) qui définit le rite comme « une structure de séparation qui fait sens, le rite est une cérémonie organisée, structurée, efficace – Le rite crée un effet, crée le changement. ».

On peut ainsi penser au changement de statut avec le passage du statut d'enfant à celui d'élève. Bertrand & Merri (2015) soulignent alors « l'adoption des postures corporelles exigées par l'institution ». L'aspect sécurisant du rituel est également mis en avant par ces deux chercheurs : « la distribution du temps créée par le rituel ainsi que le caractère stable et répétitif de celui-ci représentent un cadre sécurisant pour l'enfant dans lequel il peut anticiper le futur ».

Le rituel scolaire a également une fonction d'apprentissage. Tout d'abord celui-ci propose une organisation précise de la participation des élèves et des interactions qui se trouvent possibles au sein de celui-ci. Bertrand et Berri (2015) soulignent que cette organisation propre au rituel « engendre des modes d'interactions didactiques particuliers qui informent les membres du collectif de travail de l'avancée du savoir et des procédures requises pour effectuer la tâche demandée. ». Les élèves développent leurs habiletés d'apprenant par le biais des rituels.

Enfin, les compétences langagières sont indissociables des rituels. Selon Bertrand et Berri (2015), « le rituel, par son caractère sociodiscursif, exige de l'élève de désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer dans un cadre supporté par un scénario langagier récurrent. »

1.2.1.2. *Intérêts des rituels*

Cela nous amène à nous questionner sur les intérêts que l'on peut percevoir d'un rituel scolaire. Premièrement le rituel peut jouer sur le bien-être et la création d'un cadre sécurisant pour les élèves. Au travers de cette expérience collective, les élèves peuvent se fabriquer une place singulière dans le groupe. Françoise Hatchuel (2015) décrit les rituels comme « un espace de marge pour construire sa place ». Ces temps de rituels collectifs impliquent le groupe dans son ensemble. Ainsi, Sylvain Connac (2020) décrit le rituel du « quoi de neuf » comme « un espace sécurisé et démocratique de discussion utile pour affermir les liens de ce collectif ». Ce dispositif permet de favoriser le bien-être mental et social du groupe classe. Il se joue un renforcement de la communauté par cet acte. Alain Marchive (2007) développe d'ailleurs l'idée que la « fonction symbolique des rituels compte au moins autant que leur fonction didactique ». Il note un aspect essentiel selon lui qui est « la création de conditions favorables à l'entrée dans les leçons ». Cette pensée qui voit le rituel comme un acte « de structuration du collectif » se retrouve dans les textes de Meirieu (2015). Ainsi explique-t-il notamment qu'il n'y a pas de société ni d'institution « sans rituels, pour signifier ce qui, précisément, fait société ». Le rituel est ici perçu comme indispensable à la création d'un collectif, d'une société et donc du groupe classe.

Les rituels peuvent également jouer sur la motivation des élèves en présentant des modes d'interactions éloignés des modalités apprentissages habituels. L'élève peut alors avoir l'impression de ne pas être dans une situation d'apprentissage, dans une situation scolaire formelle mais dans un moment détaché car l'expression y est plus libre. La possibilité pour les élèves d'avoir un espace où la parole se libère à partir de préoccupations qui leur sont propres est un facteur de motivation qui permet l'enrôlement dans le rituel. Une autre caractéristique positive des rituels est décrite par Francis Imbert (2020) qui les considère comme des chemins permettant de sortir « de la relation duelle » entre l'enseignant et l'élève. Il y voit un espace pour faire circuler la parole, non plus de manière verticale et uniquement maître-élève, mais de façon horizontale entre tous les membres de la classe (élèves, enseignant, AESH, ATSEM). Ce changement de paradigme est particulièrement intéressant pour sortir d'une relation savant à apprenant exclusive (très souvent un élève interagit à l'oral avec uniquement le professeur). Les rituels offrent la possibilité de favoriser les échanges entre pairs et de sortir de cette « relation duelle ».

Un autre avantage des rituels est de donner des repères spatiaux et temporels aux élèves. En effet, « le rite se concrétise par une configuration spatio-temporelle précise » selon

S. Briquet-Duhazé (2009). Comme nous l'avons vu précédemment cette codification propre au rituel (ou rite selon la chercheuse) installe des repères structurants dans le domaine du temps et de l'espace. C'est pourquoi nous retrouvons d'ailleurs l'emploi de ce terme dans les programmes officiels dans le domaine « Questionner le monde » pour travailler les compétences de « se situer dans l'espace et le temps ».

D'autre part les rituels permettent de travailler les compétences orales et l'expression des élèves. Nous analyserons plus en détail ces compétences au regard du dispositif de rituel que nous avons retenu.

Il nous semble également important de regarder les intérêts possibles des rituels du point de vue de l'enseignant. Tout d'abord, lors de ces phases d'expression plus libres l'enseignant peut analyser les compétences des élèves. On peut parler ici d'évaluation diagnostique pour des compétences d'expression orale. Cela pourra permettre par la suite à l'enseignant d'adapter son enseignement (Connac 2009). D'autre part, le choix des sujets évoqués par les élèves renseigne le professeur sur les thèmes qui sont attractifs pour les élèves. Par exemple, une présentation de livre sur les dinosaures suscitant un enthousiasme conséquent dans la classe peut être un point d'appui pour le professeur pour utiliser cet univers pour une future production d'écrit.

Les rituels oraux sont aussi l'occasion pour l'enseignant de regagner le calme et l'attention des élèves. De même, un bavardage « inapproprié » lors d'un apprentissage peut trouver sa place et sa pleine reconnaissance lors d'un rituel oral. Le bavardage gênant est différé pour être rendu intéressant aux oreilles de tous lors du rituel. Sylvain Connac (2009) nous dit que « l'enfant apprend progressivement à différer sa prise de parole en fonction des propos qu'il compte tenir ».

1.2.1.3. Limites des rituels

La première limite que nous pouvons soulever ici est la frontière parfois ténue qu'il peut exister entre un rituel pédagogique et une routine. Pour Anne-Marie Gioux (2000) « faire tous les jours des rituels, à la même heure, à long terme, cela devient du conditionnement opérant. Les rituels devenus routines sont à revoir ». Cette idée de frontière entre la routine et le rituel se retrouve également dans les écrits de Marchive (2007) : « la catégorie « rituel scolaire » s'avère très hétérogène et la forme scolaire génère des formes de ritualité très variées, allant du rite structuré à des ritualisations plus ou moins élaborées, pour aller vers des activités quasi routinières n'ayant plus guère à voir avec le rite ».

Afin de maintenir l'implication du groupe classe dans un rituel la notion d'évolutivité du rituel semble primordiale. Ainsi Sophie Briquet-Duhazé (2009) parle « d'évolution nécessaire des rituels ». Tout rituel qui n'évolue pas, finit par lasser et perdre de son sens.

Le recours à des rituels peut aussi avoir le désavantage (dans le sens de limite) d'être chronophage en termes d'organisation et de mise en place. Cette pratique des rituels nécessite également d'avoir une mise en place réfléchie, une codification rigoureuse en fonction des objectifs visés. Philippe Meirieu (2015) met en perspective cette codification précise et réfléchie du rituel avec la pensée de Freinet : « Célestin Freinet ne disait pas autre chose quand il prônait le « matérialisme pédagogique » : organisez l'école et la classe, le mobilier et le matériel, la décoration et les ressources, les consignes et les règles présidant aussi bien à la prise de parole qu'aux déplacements... en fonction de ce que vous voulez faire apprendre aux enfants ! ». Cette idée selon laquelle on ne peut s'intéresser uniquement à la technique du rituel sans apporter un regard précis sur le rôle des participants et les objectifs visés se retrouve chez Francis Imbert (2020) : « Ajoutons qu'il serait erroné de croire qu'il suffirait d'utiliser ces systèmes de médiation comme de pures et simples techniques. Car au-delà de la technique utilisée, les dispositifs de médiation ne valent que par le travail que l'enseignant et les enfants trouvent à y faire sur eux-mêmes ». La limite de la perte de sens en se concentrant sur l'aspect technique du rituel est ici esquissée.

Meirieu (2015) nous livre les limites et les ponts de vigilance pour obtenir les conditions pédagogiques d'un rituel porteur de sens : « régularité, effectivité sur la longue durée, préparation minutieuse, organisation matérielle facilitante, mise en place de rôles aux fonctions définies (occupés de manière tournante), protocole strict de prise parole, présence d'une mémoire collective écrite qui sert de lien et de référence, engagement d'un enseignant qui n'hésite pas à prendre ses responsabilités quand le dispositif dérape ou qu'une menace apparaît... ».

1.2.2. Le rituel du « Quoi de neuf »

Le rituel sur lequel nous avons choisi de travailler dans cette étude est le rituel du « Quoi de neuf » (QDN) et est issu de la pédagogie coopérative. Pégaz-Paquet, A. & Cadet, L. (2016) définissent notamment la pédagogie Freinet (du nom d'un des penseurs de la pédagogie coopérative) comme suit : « L'Éducation nouvelle de C. Freinet se caractérise par le principe de vie coopérative où les apprenants sont les acteurs de leurs propres savoirs (réunions de coopérative). Elle place résolument l'expérience et la mise en situation comme conditions essentielles des acquisitions, avec beaucoup de situations où les productions orales

et écrites sont sollicitées pour la maîtrise de la langue ». Sylvain Connac (2009) décrit ainsi : « dans les faits, les pédagogies coopératives favorisent les interrelations entre enfants et les interactions avec leur milieu. C'est en ce sens que l'on parle de pédagogie du vivant. »

Ce rituel s'appuie en effet sur l'expérience des élèves. Il s'agit d'un moment de libre expression pour les élèves qui peuvent ainsi, selon Catherine Pochet « se libérer de ce qui les préoccupe pour pouvoir s'occuper des apprentissages » selon Catherine Pochet. Il y a ici l'idée de permettre aux élèves d'être disponibles pour les apprentissages grâce à ce rituel.

On retrouve cette idée de libération des préoccupations chez Andrés Monteret (2020) : « Le Quoi de neuf est un moment d'expression libre où chaque volontaire vient raconter un événement qui lui tient à cœur. (...) L'élève a l'assurance qu'on l'écouterà et qu'on lui posera des questions sur ce qu'il/elle vient d'exposer. » De manière concrète, ce rituel est codifié par une distribution des rôles, du temps et de l'espace. Il y a un.e président.e de séance qui régule et organise l'attribution de la parole, un.e secrétaire qui inscrit les volontaires en associant au prénom de l'enfant le titre de son intervention, un.e chef.fe du temps qui cadre la durée de chaque présentation d'élève (généralement ce rituel s'effectue avec des sabliers de 3 à 5min). Lors de ce rituel, la nature des interventions est libre et s'effectue debout, depuis l'estrade devant le tableau. Il peut s'agir d'un témoignage sur un événement vécu par l'élève, d'une lecture, d'une présentation d'objet ou de livre, ... ou de tout ce qui préoccupe l'élève. Après l'intervention d'un élève, le reste du groupe classe (maître y compris) peut poser des questions, rebondir sur ce qui a été énoncé en levant la main. La parole est distribuée par le/la président.e.

Pour décrire ce qui se joue dans ce rituel, Connac (2009) décrit « des espaces de paroles SACRÉES » :

- S > Sécurisées et protégées : on a le droit de se tromper, il est interdit de se moquer ;
- A > Apte à développer des apprentissages (aptitudes langagières et connaissances déclaratives) ;
- C > Coopératives : la richesse des moments naît de la rencontre ;
- R > Réflexives : ce qui se dit importe moins que ce qui se pense »
- E > d'Expressions : les modalités peuvent être diverses »
- E > d'Écoute démocratique : chacun à un droit égal à la parole
- S > de Surprises et d'aventure : ce qui se dit ne dépend pas de ce qu'apporte l'enseignant et tend à modifier ce qui est prévu dans la classe ». »

Nous pouvons voir qu'à travers ce rituel on retrouve des intérêts sur la consolidation du collectif et de la communauté. Connac (2009) souligne les effets positifs sur le climat de classe et la rupture de la verticalité de la relation maître-élève : « l'enseignant n'apparaît plus comme le seul détenteur du pouvoir et du savoir, il les partage avec ses élèves dans cet espace-temps particulier ».

D'autre part, le « quoi de neuf » est intrinsèquement lié à l'expression orale et favorise ainsi les compétences orales des élèves. Andrés Monteret (2020) écrit notamment que « d'un point de vue didactique on peut y voir un moment de langage oral auquel on peut associer des compétences attendues dans les programmes ». En effet, ce dispositif d'expression orale permet notamment aux élèves de travailler les compétences suivantes : écouter pour comprendre des messages oraux, dire pour être entendu ou compris, participer à des échanges dans des situations diverses ou encore mobiliser le lexique. Si nous reprenons les compétences orales décrites en partie 1.1, nous constatons que ce rituel met en jeu le niveau linguistique de la communication orale (structure syntaxique, richesse du discours), le niveau locutoire (débit, tonalité, posture d'orateur) et en partie le niveau discursif. En effet, à travers ce rituel les élèves sont invités à exposer, décrire un objet ou raconter un événement mais non à argumenter, ni mener une interview ou encore négocier. Ce constat nous amène à nous intéresser sur le lien qu'il est possible d'effectuer entre le rituel du Quoi de neuf et le développement des compétences orales des élèves.

2. Problématique

Le rituel du Quoi de neuf et l'acquisition de compétences orales par les élèves semblent présenter un lien fort de prime abord. Tout d'abord, nous avons vu que la nature intrinsèque de ce rituel se trouve être l'expression orale lors d'une présentation. Nous pouvons alors nous questionner sur ce dispositif et l'amélioration des qualités orales induites par celui-ci. Un premier élément d'analyse est l'aspect fragmentaire qu'offre ce dispositif au regard des compétences discursives que doivent acquérir les élèves du point de vue des programmes officiels. Comme nous l'avons vu précédemment, le Quoi de neuf n'embrasse pas l'intégralité des conduites discursives. Les conduites argumentatives, prescriptives ou encore justificatives n'y sont pas travaillées. De même, la compétence des programmes « adopter une distance critique par rapport au langage produit » ne semble pas être un objectif particulièrement pertinent avec la mise en place d'un tel rituel. Les élèves sont centrés sur les propos énoncés mais ne font pas de retour sur la qualité linguistique du discours. Nous pensons cependant que ce rituel peut être un véritable point d'appui pour l'acquisition de certaines compétences orales par les élèves. D'autre part, l'aspect motivationnel de ce dispositif, qui laisse le champ libre à l'élève quant à son choix de présentation-libération, nous questionne sur l'enrôlement possible des élèves dans cette activité et ainsi sur leur développement des compétences langagières.

Notre questionnement portera sur ces corrélations potentielles : en quoi le rituel du Quoi de neuf permet l'augmentation des compétences langagières des élèves ?

Nous émettons trois hypothèses : la première, que ce rituel permet l'amélioration des compétences de niveau locutoire des élèves, la seconde, qu'il y a nécessité de prévoir des activités décrochées pour améliorer les compétences de niveau linguistique car ce rituel seul ne suffit pas, la troisième, que créer un espace du vécu de l'enfant motive les élèves à s'engager dans l'oral.

3. Méthode

3.1 Participants

Notre étude se porte sur deux classes de cycle 2 dans le département de la Drôme : la classe de CP-CE1 de l'école Anne-Marie Reboul de St-Gervais-sur-Roubion et la classe de CP de l'école Diane Lometto de Saillans. La première classe est composée de 23 élèves: 4 CP et 19 CE1 (14 filles et 9 garçons). La seconde se compose de 25 élèves, dont 14 filles et 11 garçons. Le milieu socio-culturel de chaque classe est très diversifié. Ce panel unifié (48 élèves) constitue notre groupe classe.

Cette étude commence en début de période 4, avec des disparités de niveau d'expression orale notables au sein de la classe. Alors que certains élèves maîtrisent aisément les compétences langagières, d'autres ont encore beaucoup de difficultés pour s'exprimer clairement ou concernant le fait de prendre la parole face au groupe. Les différences de compétences locutoires semblent en effet très marquées et l'acquisition d'une posture oratoire particulièrement difficiles pour certains élèves. Il est aussi intéressant de noter que 8 élèves du groupe classe ont un suivi orthophoniste.

L'oral, de par son côté éphémère, est difficile à évaluer. Nous remarquons notamment dans ce groupe classe quelques « élèves-écrans » qui cherchent à participer à chaque instant en demandant la parole ou intervenant de manière quasi-réflexe. De ce fait, et malgré des modes d'attribution de la parole incitant chaque élève de la classe à intervenir, il n'est pas aisé pour nous d'avoir connaissance des habiletés langagières de tous les élèves. L'introduction du rituel du Quoi de neuf nous semble alors une bonne manière pour effectuer une évaluation diagnostique des compétences langagières des élèves.

3.2 Mise en œuvre

Suite à l'élaboration de notre problématique, notre étude se poursuit par la mise en œuvre d'un protocole expérimental afin de pouvoir vérifier les trois hypothèses formulées : la mise en place du Quoi de neuf, au cours duquel nous relèverons les données nécessaires à notre étude. Nous associons donc à la mise en place du rituel une grille d'observables afin de pouvoir noter le niveau de compétences des élèves à un instant donné, pour renseigner chaque hypothèse.

Les hypothèses 1 et 2 portent sur l'évolution des compétences de niveaux locutoire et linguistique suite au Quoi de neuf : les données nécessaires sont exclusivement recueillies au travers de la grille d'observables.

L'hypothèse 3 porte sur la motivation des élèves à s'engager dans l'oral grâce à ce rituel : d'une part, nous utilisons la grille d'observables pour quantifier un critère permettant de nous renseigner sur la motivation des élèves lors du rituel. D'autre part, nous mettons en place un second protocole pour nous renseigner davantage sur l'engagement des élèves au cours du rituel, par rapport à une autre activité de langage oral. Enfin, nous complétons ces données par le recueil des remarques spontanées des élèves à propos du Quoi de neuf.

3. 2. 1 Élaboration de la grille d'observables

Cette grille d'observables doit nous permettre d'avoir un retour sur les compétences développées (ou non) par les élèves afin de répondre à nos deux premières hypothèses (un seul critère permet de renseigner la troisième hypothèse, qui sera davantage développée à travers d'autres outils).

3.2.1.1. Choix des critères des compétences locutoires

Tout d'abord les compétences locutoires mobilisées par les élèves doivent apparaître. Nous ferons attention au débit ainsi qu'au volume produit (intensité). Ces compétences locutoires seront également évaluées par l'observation d'une posture d'orateur. Pour cela, nous regarderons spécifiquement si l'élève se tient droit face à la classe lors de sa présentation, s'il utilise des gestes pour accompagner son propos ou tout du moins si on perçoit qu'il incarne physiquement son discours, et enfin s'il regarde ou non son auditoire.

3.2.1.2. Choix des critères des compétences linguistiques

Ensuite nous observerons les compétences linguistiques mobilisées par les élèves lors de ce rituel. Cela passe notamment par une évaluation des compétences syntaxiques. Nous faisons le choix de ne pas multiplier les critères qui pourraient s'avérer très nombreux pour une telle compétence en nous appuyant uniquement sur un critère de validation globale de la forme syntaxique : est-ce que la question ou l'affirmation est formulée de manière syntaxiquement correcte ?

Un autre critère d'observation est le respect de la chronologie et de la logique du propos énoncé. Par cet observable nous cherchons à valider les compétences de cohérence discursive propres à la mise en mots d'un propos. Est-ce que l'élève arrive à exprimer correctement l'ordre des actions énoncées ? Est-ce que l'on perçoit une suite logique de phrases qui fait sens et appuie le discours ?

Nous regarderons également la richesse linguistique de l'intervention orale. Est-ce que les phrases sont enrichies de compléments pour décrire finement les situations évoquées (compléments du verbe, du nom ou circonstanciels) ? Est-ce que le propos est étayé de phrases complexes ? L'élève utilise-t-il des connecteurs logiques ou temporels pour rythmer son propos ?

3.2.1.3. Choix des critères des compétences en termes d'écoute

Enfin, comme nous l'avons constaté par les apports de la recherche, la production orale est interdépendante de l'écoute (oral en réception). La qualité d'écoute valide l'adhésion du groupe à l'intervention d'un élève. De plus, ce critère nous semble pertinent pour s'assurer qu'il y ait bien un véritable dialogue entre les élèves qui s'installent et non une suite d'interventions déconnectées les unes aux autres. Est-ce que les questions ou les interventions sont pertinentes et reprennent le sujet précédemment évoqué. On valide (ou non) ici le fait que les élèves sont engagés dans un dialogue (conduite discursive) et non une suite de monologues déconnectés du propos présenté. On s'assure ainsi que les interventions sont porteuses de sens et de discussion.

3.2.1.4. Choix des indicateurs d'évaluation

Nous faisons le choix d'évaluer selon trois indicateurs de réussite :

- A = Acquis (élément très récurrent ou maîtrisé) ;
- EA = En cours d'acquisition (élément peu présent ou pas complètement maîtrisé)
- NA = Non acquis (élément non présent ou non maîtrisé)

Afin de pouvoir exploiter les données par la suite, nous attribuons les valeurs chiffrées suivantes à ces indicateurs : A = 2 ; EA = 1 ; NA = 0.

Tableau 1 : Grille d'observables

Indicateurs d'évaluation			
A= acquis (élément très récurrent ou maîtrisé) EA= en cours d'acquisition (élément peu présent ou pas complètement maîtrisé) NA= non acquis (élément non présent ou non maîtrisé)			
Critères d'observation individuels			
Langage oral en production	Niveau linguistique	Structures syntaxiques	utilise des structures syntaxiques correctes (question et affirmation)
		Richesse du discours	respecte la chronologie et la logique des propos énoncés
			utilise des phrases enrichies de compléments précisant le discours (complément du verbe, du nom, circonstanciel)
	Niveau locutoire	Volume et débit	ajuste son volume de voix
			régule son débit de voix
		Posture d'orateur	se tient droit face à la classe
utilise des gestes pour accompagner son discours			
regarde les auditeurs en parlant			
Langage oral en réception	Écoute/Interactions		pose une question en lien avec le propos de l'orateur

3. 2. 2. Mesure de la motivation des élèves

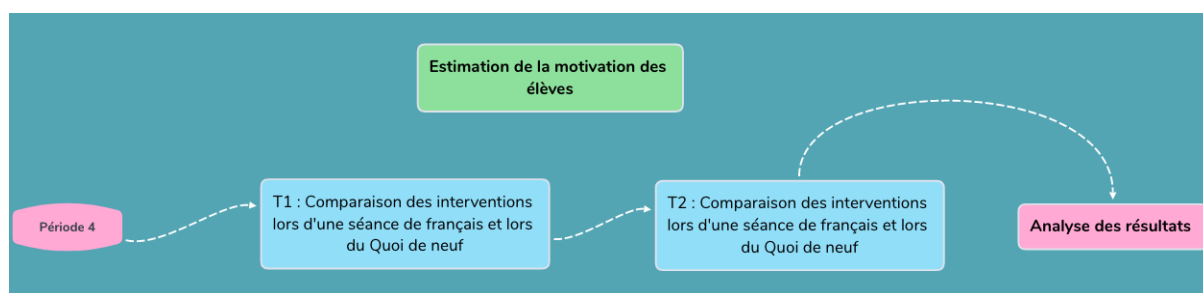
A travers notre état de l'art, nous avons vu qu'il se jouait quelque chose de l'ordre du partage collectif dans les rituels et que le rituel du Quoi de neuf semblait le lieu tout indiqué pour que les élèves puissent « se libérer de ce qui préoccupe pour pouvoir s'occuper des apprentissages » selon Catherine Pochet. Notre troisième hypothèse est que cet espace de liberté d'expression proposé aux élèves influe sur la motivation de ceux-ci, incite les élèves à s'engager dans l'activité et ainsi développer leur pratique de l'oral.

3.2.2.1. Comparaison de la participation lors de deux activités de langage oral différentes

Afin de mesurer la motivation des élèves lors du Quoi de neuf et pour le mettre en perspective avec une activité « classique » d'apprentissage scolaire, nous allons créer un

indicateur de la motivation à partir de deux données : le nombre d'élèves différents qui veulent intervenir en levant la main et le nombre total de mains levées au cours d'une séance.

Pour cela nous allons prélever ces données lors d'une séance de français et lors d'une séance de Quoi de neuf. La séance de français correspond à un temps d'échange et d'interaction collectif suite à la lecture magistrale d'un texte (première lecture: découverte du texte par la classe). Les dispositifs pédagogiques mis en place lors des deux séances (français et Quoi de neuf) sont très proches: activité de langage oral, temps d'échange collectif entre élèves, intervention limitée de l'enseignant, conditions spatio-temporelles similaires. Seul l'objet de l'échange oral et les conditions spécifiques au rituel (animation par les élèves, phrases ritualisées pour animer) diffèrent. Nous serons également vigilants à effectuer les mesures du nombre d'interventions sur une même durée de 10 minutes. Cette opération de comparaison s'effectuera deux fois. Une première fois en début de période 4 (T1) et une seconde en fin de période (T2).



		Séance de lecture	Quoi de neuf
T1	Nombre d'élèves différents souhaitant participer		
	Nombre de mains levées pendant la séance		
T2	Nombre d'élèves différents souhaitant participer		
	Nombre de mains levées pendant la séance		

3.2.2.2. Recueil des remarques spontanées des élèves

D'autre part, en plus de ces données quantitatives, nous avons noté les remarques spontanées des enfants à propos de leur intérêt pour le Quoi de neuf. Il nous semble important de relever les indicateurs qualitatifs, qu'ils soient positifs ou négatifs, concernant ce rituel pour compléter les données de participation et d'écoute. En effet, certains élèves peuvent être très motivés par le Quoi de neuf et enjoués d'y prendre part, sans pour autant participer de façon active (en réagissant ou en posant des questions à l'élève orateur). Au-delà d'un lieu d'expression orale, le Quoi de neuf est également un lieu d'écoute, qui permet aux élèves d'améliorer leurs compétences en termes d'écoute et d'observation. Ce temps, à première vue "passif", peut permettre à certains élèves d'acquiescer de l'assurance pour participer activement et prendre la parole dans un second temps. Les remarques spontanées des élèves concernant le

rituel nous renseigneront donc sur l'intérêt qu'ils portent à cette activité. Cela nous renseignera ainsi sur l'impact global que peut avoir le rituel concernant l'implication des élèves dans une activité de langage oral.

3. 3. Déroulement des Quoi de neuf

Le rituel du Quoi de neuf a été mis en place dans les deux classes en période 4, sur 7 semaines, à raison d'une séance de Quoi de neuf par jour, les jeudi et vendredi. La mise en place du rituel et l'apprentissage des rôles et des règles de déroulement s'est effectuée lors des deux premières semaines. Le recueil des données pour l'étude a été réalisé dès la mise en place du rituel et tout au long des 7 semaines, pour un total de 14 séances observées.

Comme expliqué précédemment dans l'état de l'art, le rituel du Quoi de neuf est codifié par une distribution des rôles, du temps et de l'espace. Nous avons dans un premier temps joué le rôle de président.e du Quoi de neuf, afin de donner l'exemple et de guider les élèves dans le déroulement du rituel. Les rôles de secrétaire et de chef.fe du temps ont été décrits et rappelés lors des premières séances. Ils ont été rapidement retenus par les élèves. Une fiche reprenant les étapes de l'animation et les instructions a été élaborée à destination de l'élève président.e. Cette fiche permet de l'aider dans l'animation du Quoi de neuf. Nous avons veillé à faire respecter les règles du Quoi de neuf dès sa mise en place, afin qu'un cadre sécurisant soit posé et que le rituel puisse être ensuite géré par les élèves le plus sereinement possible.

Un tableau d'inscription a été affiché dans la classe pour permettre au secrétaire de noter les volontaires ainsi que le titre de leur intervention. Les prénoms des animateurs du rituel sont également indiqués. Le.la président.e de séance veille à réguler les prises de parole: un élève qui a déjà été interrogé n'est pas prioritaire pour reprendre la parole. De même, il note les élèves gêneurs, qui n'ont plus droit à la parole au bout de deux avertissements.

Suite à ce premier temps d'apprentissage et de cadrage, les Quoi de neuf ont par la suite été animés et régulés par les élèves. Sauf en cas de débordement ou de difficulté quant au respect des règles, nous ne sommes pas intervenus dans le déroulement des séances. Les Quoi de neuf se sont globalement très bien déroulés. Les élèves ont su se saisir des rôles et des règles du rituel pour le faire fonctionner en autogestion. Certains élèves ont tout de même eu besoin de soutien pour assurer le rôle de président.e.

Le fonctionnement du Quoi de neuf en autogestion par les élèves présente deux avantages. D'une part, selon les principes de la pédagogie coopérative, ce fonctionnement

permet de fédérer le groupe et d'accroître l'assurance et l'épanouissement des élèves, ce qui constitue un des buts du rituel. D'autre part, avantage non négligeable et nécessaire pour notre étude, l'autogestion par les élèves permet à l'enseignant de se placer en tant qu'observateur extérieur au Quoi de neuf. Cette disposition était nécessaire afin de pouvoir écouter et évaluer les échanges oraux des élèves.

Le recueil des données a donc été effectué au cours des séances à l'aide de la grille d'observation individuelle et des tableaux permettant de relever les données concernant la participation des élèves. Toutefois, nous avons également décidé d'enregistrer les séances afin de pouvoir écouter a posteriori les échanges oraux. Cela a permis de compléter les données en cas d'observation difficile lors des séances elles-mêmes.

Le traitement et l'analyse des données ont été effectués dans un second temps, suite à la période d'expérimentation. Les résultats issus de l'exploitation des données sont présentés dans la partie suivante.

4. Résultats

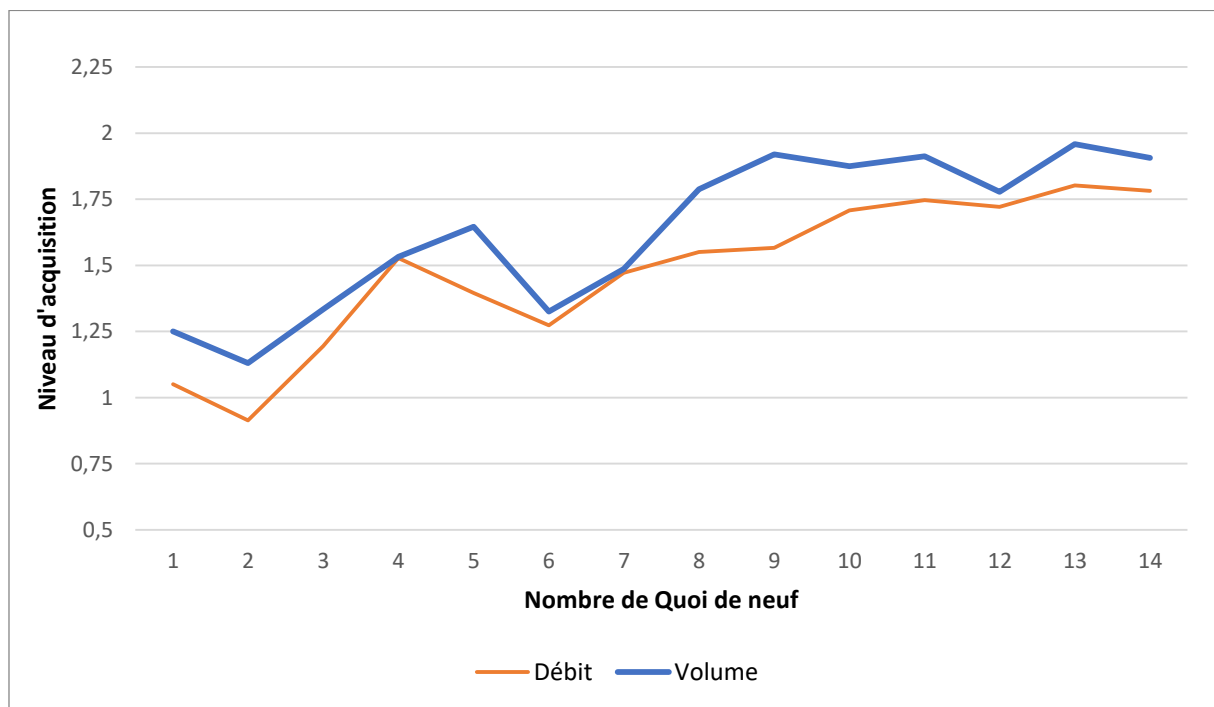
4.1. Les compétences de niveau locutoire

4.1.1. Évolution des compétences débit et volume au cours du temps

Ci-dessous, voici le graphique représentant l'évolution des compétences locutoires de débit et de volume pour le groupe classe au cours de la période. En abscisse est représenté le nombre de Quoi de neuf ; en ordonnée, le niveau d'acquisition des élèves avec comme valeurs de référence : 0= Non acquis, 1 = En cours d'acquisition, 2 = Acquis.

Les courbes correspondent à la moyenne des niveaux d'acquisition des élèves ayant pris la parole à chaque Quoi de neuf.

Graphique 1: Évolution des compétences locutoires de débit et de volume pour le groupe classe.



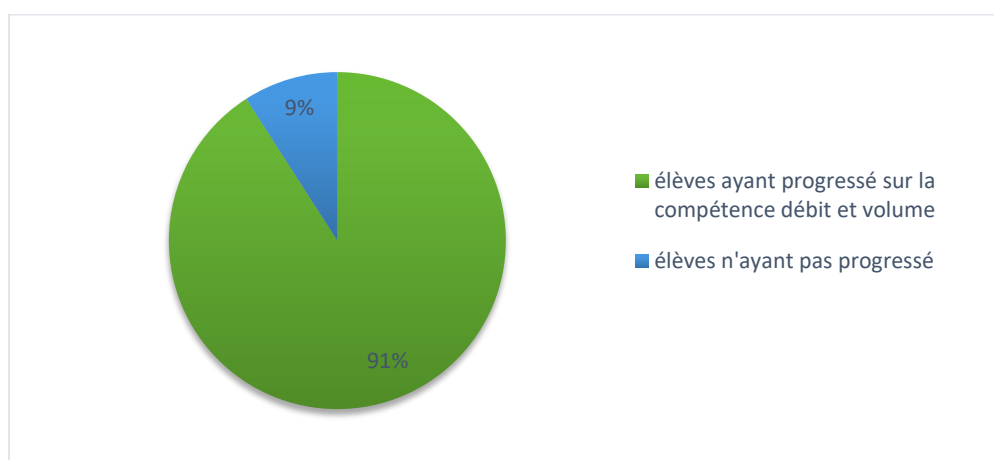
On observe que les deux courbes, débit et volume, sont ascendantes : le niveau de maîtrise de ces deux compétences augmente de façon significative au fur et à mesure des séances. En effet, on passe d'un niveau d'acquisition de 1,05 et 1,25 (en cours d'acquisition) lors du premier QDN, à un niveau d'acquisition proche de 2 (acquis) lors du dernier QDN : 1,8 pour le débit et 1,9 pour le volume. Il s'agit d'une augmentation de compétence de 37,5% pour le débit et de 32,5% pour le volume.

On observe également que les deux courbes sont proches l'une de l'autre et qu'elles croissent de façon similaire.

4.1.2. Proportion d'élèves ayant progressé pour les compétences débit et volume

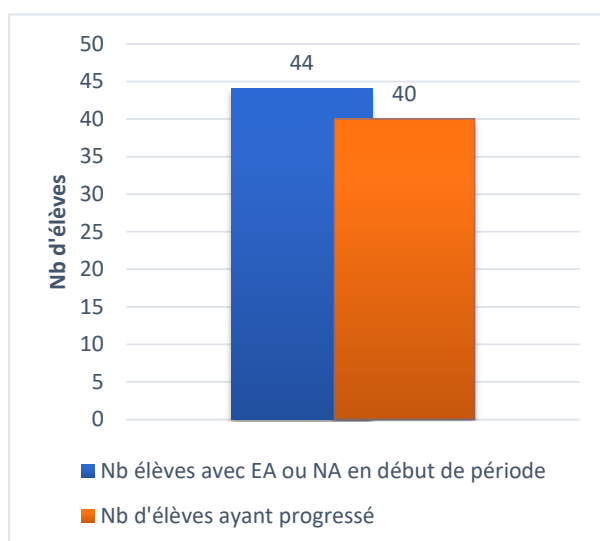
Voici le graphique représentant le pourcentage d'élèves ayant connu une amélioration de leur volume et de leur débit d'expression au cours de la période (par exemple, dont le niveau d'acquisition est passé de EA à A).

Graphique 2 : Proportion d'élèves ayant amélioré une compétence locutoire de débit ou de volume.



On constate que 91% des élèves ayant un niveau de maîtrise initial EA ou NA ont connu une amélioration pour au moins une des deux compétences portant sur le volume et le débit d'expression. Seulement 9% des élèves n'ont pas progressé dans ces compétences.

Graphique 3: Nombre d'élèves ayant amélioré une compétence locutoire de débit ou de volume.



On observe ici que le nombre d'élèves ayant un niveau de maîtrise initial EA ou NA pour une des deux compétences de volume et de débit est significatif car il s'agit d'un groupe de 44 élèves. On constate alors que sur ces 44 élèves, 40 ont progressé pour au moins l'une des deux compétences locutoires de débit ou de volume.

4.1.3. Posture d'orateur

Pour rappel, les critères observés concernant la posture d'orateur sont les suivants :

- se tient droit face à la classe.
- utilise des gestes pour accompagner son discours.
- regarde les auditeurs en parlant.

La posture d'orateur ne concerne que les élèves s'étant inscrits au QDN pour venir au tableau présenter ou partager quelque chose aux autres élèves. La durée de l'étude porte sur 14 séances de QDN, avec 3 passages d'élèves par séance, soit 42 présentations orales en tout. Pour nos classes comportant 23 et 25 élèves, cela signifie que chaque élève ne peut s'inscrire que deux fois maximum pour permettre à tous les élèves qui souhaitent s'inscrire de pouvoir passer. Il n'y a donc pas assez de passages par élève pour pouvoir observer une évolution de ces compétences dans le temps. Il n'est donc pas pertinent de traiter ces données sous forme de graphiques.

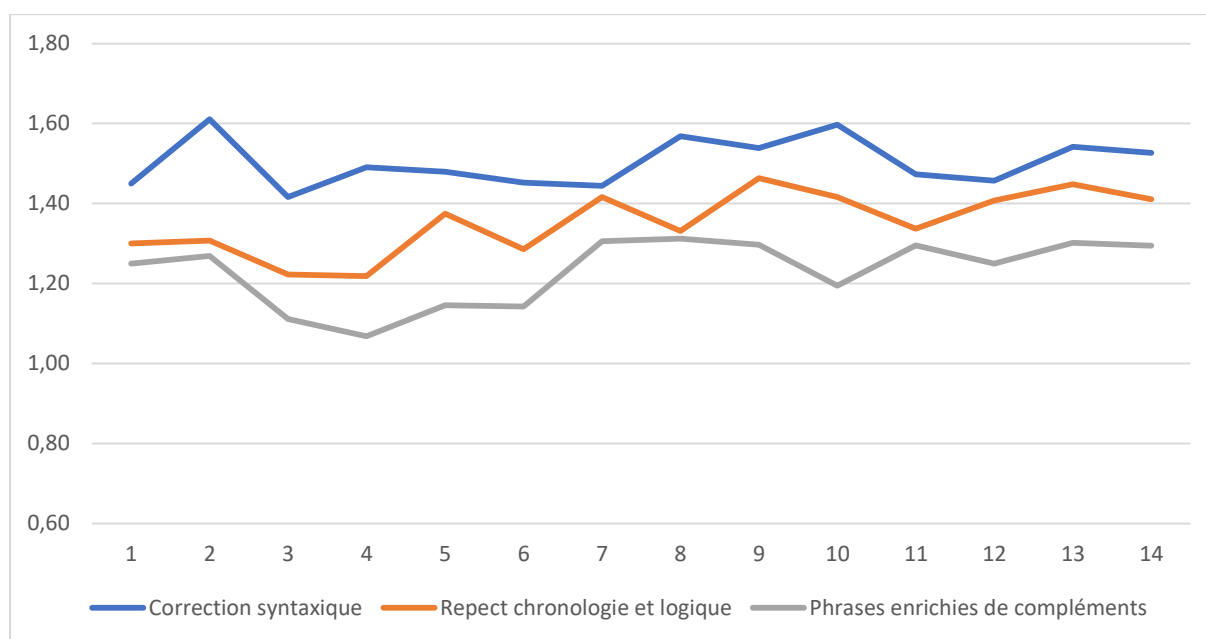
4.2. Les compétences de niveau linguistique

Les compétences linguistiques ont été évaluées selon trois critères :

- la correction syntaxique du discours (affirmation ou question)
- le respect de la chronologie et de la logique des propos énoncés
- la présence de compléments de phrases précisant le discours

Voici le graphique représentant l'évolution de ces trois critères pour le groupe classe au cours de la période. En abscisse est représenté le nombre de Quoi de neuf ; en ordonnée, le niveau d'acquisition des élèves avec comme valeurs de référence : 0= Non acquis, 1 = En cours d'acquisition, 2 = Acquis.

Graphique 4 : Evolution des compétences linguistiques pour le groupe classe



Nous constatons tout d'abord que le niveau des élèves en terme de correction syntaxique est plus élevé que celui concernant le respect de la chronologie/logique, lui-même plus élevé que le niveau concernant la richesse des phrases. Le tableau ci-dessous reprenant les valeurs moyennes, minimales et maximales pour chaque compétence permet d'illustrer précisément ce fait :

Tableau 2 : Moyenne, minimum et maximum des niveaux de compétences linguistiques

	Moyenne	Minimum	Maximum
Correction syntaxique	1,50	1,42	1,61
Respect de la chronologie/logique	1,35	1,22	1,46
Richesse des phrases (compléments)	1,23	1,07	1,31

L'ensemble des valeurs des trois courbes est compris entre 1,07 et 1,60 : le niveau des compétences linguistiques du groupe classe est donc globalement situé entre les critères « En cours d'acquisition » et « Acquis ».

De plus, nous observons que les courbes correspondant à chaque compétence évoluent globalement de façon similaire : les niveaux d'acquisition des élèves pour chacune de ces compétences semblent corrélés.

Enfin, nous n’observons pas de tendance claire d’évolution des niveaux d’acquisition de ces compétences au cours du temps. Le tableau ci-dessous présente les niveaux d’acquisition du groupe classe lors du premier QDN et du dernier QDN, ainsi que l’écart entre les deux. Les écarts pour chaque compétence sont respectivement de 0,08, 0,11 et 0,04. Ces valeurs sont éloignées de la valeur de référence 1, signifiant le passage d’un niveau NA (non acquis) à EA (en cours d’acquisition), ou bien d’un niveau EA à A (acquis).

Tableau 2 : Niveaux d’acquisition du groupe classe lors du premier et du dernier QDN

	Premier QDN	Dernier QDN	Écart
Correction syntaxique	1,45	1,53	0,08 (soit +4%)
Respect de la chronologie/logique	1,30	1,41	0,11 (soit +5,5%)
Richesse des phrases (compléments)	1,25	1,29	0,04 (soit +2%)

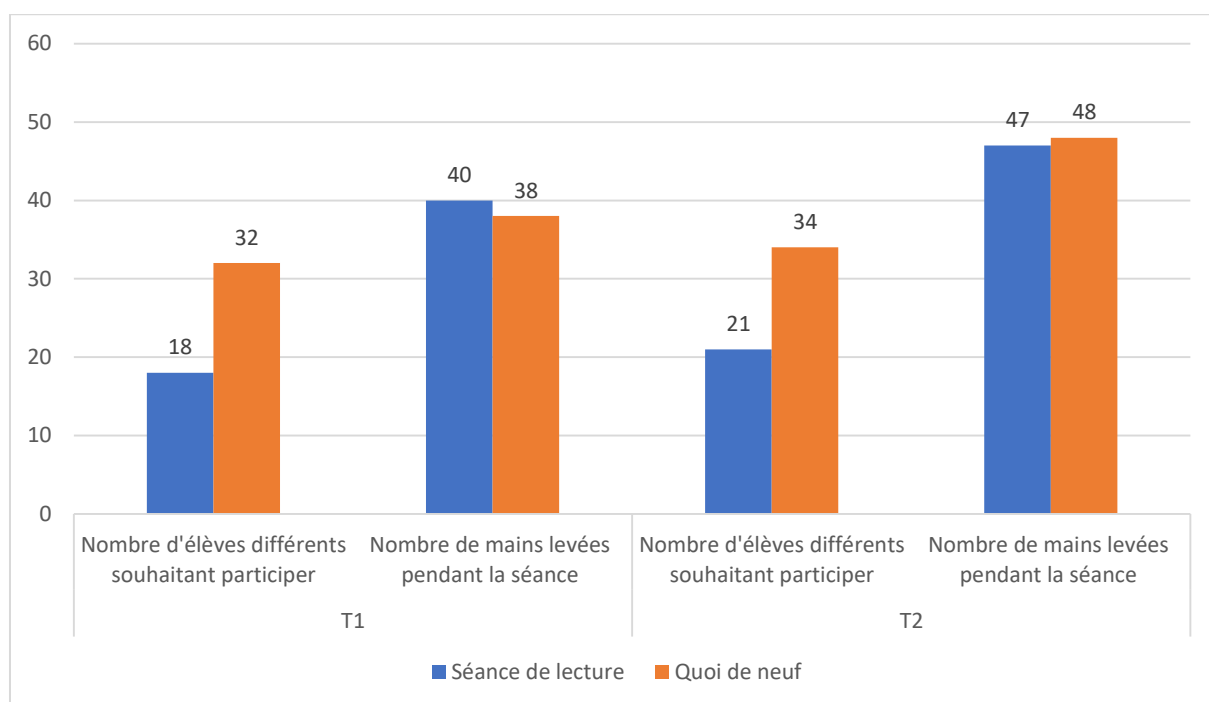
4.3. Participation et motivation des élèves

4.3.1. Analyse des données quantitatives

4.1.3.1. Indicateurs de la motivation des élèves

Le graphique ci-dessous fait état de la comparaison de deux données indiquant la motivation des élèves lors d’une séance de français et lors d’une séance de Quoi de neuf : le nombre d’élèves différents souhaitant participer et le nombre de mains levées pendant la séance. En abscisse, la comparaison est indiquée pour le temps 1, noté T1 (en début de période) et pour le temps 2, noté T2 (en fin de période). En ordonnée, sont indiqués à la fois le nombre d’élèves souhaitant participer et le nombre de mains levées pendant la séance.

Graphique 5 : Mesure de la motivation des élèves



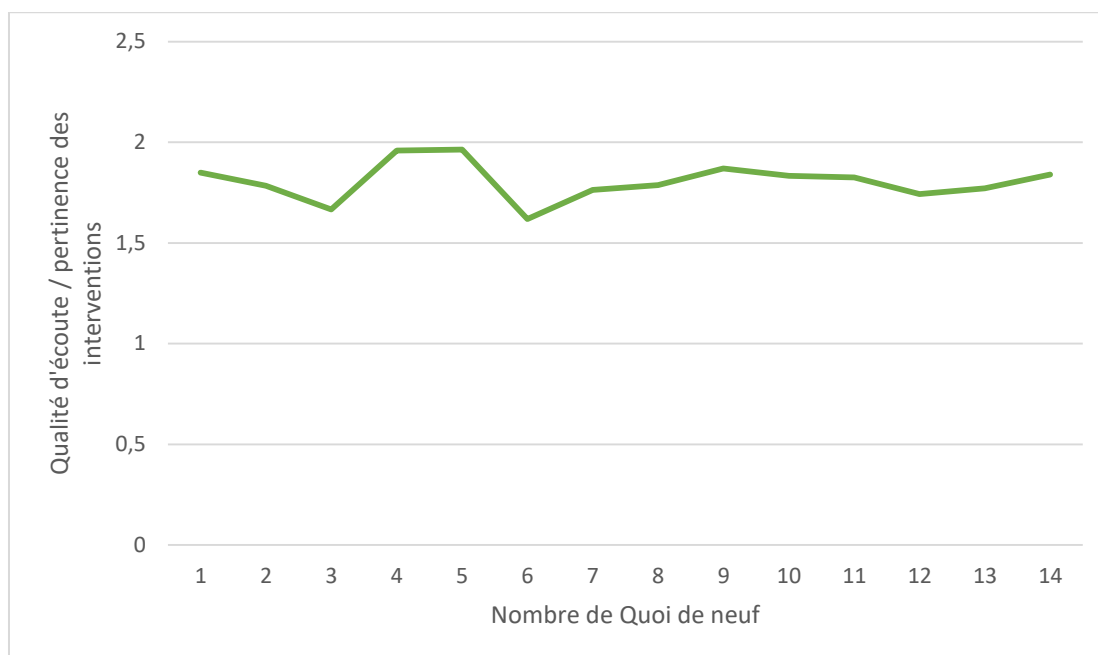
Lors des deux temps (T1 et T2), on observe un nombre d'élèves souhaitant participer nettement plus élevé lors de la séance de Quoi de neuf que lors de la séance de français : à T1, la différence est de 14% et à T2 de 13%.

En revanche le nombre de mains levées pendant la séance reste assez stable entre les deux types d'activités. Lors de la séance de français, il y a donc moins d'enfants différents souhaitant participer mais ceux qui participent le font de manière très active.

4.1.3.2. Analyse de l'écoute et des interventions

Voici ci-dessous le graphique représentant l'évolution du niveau de qualité d'écoute et de pertinence des interventions.

Graphique 6 : Évolution de la qualité d'écoute et pertinence des interventions



On observe que le niveau de pertinence des interventions des élèves du groupe classe est toujours supérieur à 1,62. Cette compétence, directement reliée à la qualité d'écoute des élèves, est donc très proche du niveau « Acquis » pour l'ensemble des élèves.

4.3.2. Recueil des remarques spontanées

Afin de compléter les données d'ordre quantitatif portant sur la participation des élèves et leur niveau d'écoute, nous avons recueilli quelques remarques spontanées des élèves à propos du rituel du Quoi de neuf. On constate que celles-ci ont toutes été positives.

Remarques spontanées :

- « Pourquoi on ne fait pas le Quoi de neuf ce matin ? »
- « Ce que j'ai préféré aujourd'hui c'était le Quoi de neuf. »
- « Est-ce qu'on pourra refaire un Quoi de neuf cet après-midi ? »
- « Ah j'adore le Quoi de neuf car on arrête de travailler. »
- « Maître, j'ai quelque chose de vraiment très important à présenter aux autres »

5. Discussion

Cette étude a été effectuée autour du rituel du Quoi de neuf en cycle 2. Nous nous sommes interrogés sur les corrélations qui peuvent exister entre la mise en place d'un tel dispositif et le développement des compétences orales des élèves. De plus, nous nous sommes questionnés sur l'engagement des élèves dans l'oral à travers ce rituel. Ces corrélations et cet engagement éventuel seront analysés sous forme de réponses aux hypothèses formulées à la suite de notre problématique.

5.1. Retour sur hypothèses

5.1.1. Hypothèse n°1

Le rituel du Quoi de neuf permet l'amélioration des compétences de niveau locutoire des élèves.

Si l'on analyse l'évolution des compétences locutoires de débit et de volume du groupe classe, il semble en effet que celles-ci augmentent de façon significative (+37,5% et +32,5%). Le groupe classe a nettement progressé et le niveau atteint pour ces deux compétences lors des derniers Quoi de neuf est proche du niveau Acquis (1,8 et 1,9). De plus, nous avons vu que seulement 9% des élèves ayant des difficultés initiales sur l'une de ces deux compétences n'ont pas réussi à progresser lors de cette période. Nous pensons que l'autorégulation des élèves entre eux a notamment très bien fonctionné. En effet, si un élève avait un niveau de voix trop faible ou un débit trop rapide, un pair lui demandait généralement immédiatement de reformuler en rendant son propos plus audible : « Parle plus fort, on ne t'entend pas ! », « Moins vite on ne comprend pas ! ». Cet engagement des élèves et leurs nombreux retours ont permis une réelle augmentation des compétences de débit et de volume. On a pu voir des élèves qui semblaient en confiance pour oser s'exprimer avec un volume conséquent.

L'évolution de la posture d'orateur (notamment les critères « se tient droit face à la classe » et « accompagne son discours de gestes »), qui complète les compétences orales de niveau locutoire, a été plus difficile à observer du fait du peu de passages des élèves en tant que présentateur. Nous avons néanmoins l'intuition que ces compétences sont fortement corrélées avec celles de débit et de volume. Nous pensons que l'amélioration des compétences locutoires de débit et de volume ne peut qu'avoir un impact positif sur la posture d'orateur : le fait de devoir parler de manière plus audible, par exemple, va pousser l'élève à se redresser et à regarder son auditoire. De plus, nous pensons que le cadre du rituel du Quoi de neuf en lui-

même peut permettre l'amélioration de cette posture d'orateur. En effet, le fait de se tenir droit, de regarder son auditoire et d'utiliser des gestes est intimement lié avec la capacité de l'élève à se sentir à l'aise à l'oral devant un public. Or le rituel du Quoi de neuf offre les conditions pour que les élèves se sentent de plus en plus confiants à l'oral : un cadre réglementé et sécurisant, une présentation sur un sujet choisi par l'élève (donc avec lequel il est a priori à l'aise), une moindre présence de l'enseignant, pas d'attendu en terme de performance. Comme expliqué plus haut, le temps de l'étude n'a pas permis de constater les effets de ce dispositif sur le plus long terme. Il convient donc de rester mesuré quant à cette évolution possible faute de résultats concrets sur cette compétence précise.

5.1.2. Hypothèse n°2

Il est nécessaire de prévoir des activités décrochées pour améliorer les compétences de niveau linguistique des élèves car le rituel du Quoi de neuf seul ne suffit pas.

L'analyse des résultats portant sur les compétences linguistiques nous montre une évolution corrélée pour les 3 critères observés : la correction syntaxique, le respect de la chronologie et de la logique et enfin l'enrichissement des phrases avec l'emploi de compléments. Néanmoins nous ne pouvons observer une tendance nette quant à l'évolution des compétences de niveau linguistique lors de cette période. Les évolutions observées lors de la période semblent trop minimes (entre +2% et +5,5%) pour dégager une direction évidente quant à l'amélioration de ces compétences. Il semble en effet qu'en l'absence d'activités d'enseignement décrochées, le rituel du Quoi de neuf ne soit pas un dispositif suffisant pour améliorer les compétences de niveau linguistique des élèves.

Nous proposons ici une analyse à cette stagnation. Les échanges entre pairs ont été nombreux et semblent apporter une réelle plus-value quant aux compétences locutoires. Or, les retours effectués par les élèves ont toujours porté sur le contenu énoncé (que dit la personne ? qu'est-ce que cela m'évoque ?) ou sur l'accès à l'information présentée (est-ce que j'entends et comprends le discours ?). En revanche, il n'y a pas eu de retours spontanés des élèves sur la forme du message oral. Ainsi, des erreurs syntaxiques pouvaient être répétées plusieurs fois sans avoir un retour constructif sur celles-ci.

D'autre part, les erreurs de logique ou de chronologie ont bien suscité des questions de la part des autres élèves, mais il apparaît que ce procédé n'ait pas suffi à développer de manière significative les compétences des élèves en difficulté dans ce domaine. Les élèves interrogés après un discours confus répondaient aux questions sans sembler comprendre

pourquoi ils devaient de nouveau préciser la logique ou la chronologie de leur récit. Pour eux cela semblait clair et logique. Nous n'avons donc pas perçu de *feedback* positif sur ce point précis.

Enfin, l'observation du critère de richesse de l'énoncé oral (utilisation de compléments de phrase) n'a pas connu non plus d'amélioration lors de cette période. Les élèves nous ont paru s'exprimer avec leurs compétences initiales. Les élèves en difficulté sur ce point n'ont pas connu d'amélioration notable.

Il apparaît ici une limite pressentie dans notre hypothèse : sans étayage spécifique ou activité d'enseignement décrochée, le rituel du Quoi de neuf ne permet pas une amélioration sensible des compétences linguistiques des élèves. Les élèves ne se sont pas auto-améliorés sur ces compétences linguistiques. La nécessité d'un étayage expert pour permettre aux élèves de revenir sur leurs erreurs semble se confirmer conformément à notre hypothèse initiale.

5.1.3. Hypothèse n°3

Créer un espace du vécu de l'enfant motive les élèves à s'engager dans l'oral.

L'analyse des résultats portant sur la motivation des élèves montre un réel engagement du groupe classe dans ce rituel. Nous avons en effet constaté que le nombre d'élèves souhaitant participer au Quoi de neuf était nettement supérieur au nombre d'élèves souhaitant participer lors d'une séance de lecture-compréhension en français (+14% lors de la première séance et +13% lors de la seconde). Le groupe classe a eu à cœur de s'approprier ce rituel et les codes qui le régissent (les différents rôles notamment). Tout au long de la période, le nombre de volontaires pour participer s'est avéré élevé et les questions nombreuses pour chaque intervention (même celles qui pouvaient sembler *a priori* peu propices aux questions, de type « Hier je suis allé chez ma mamie. »).

D'autre part, cette implication des élèves se retrouve à travers la qualité d'écoute que nous avons pu observer. L'indicateur du niveau d'écoute et de la pertinence des interventions est resté très élevé (toujours supérieur à 1,62) tout au long de la période. De plus, cet indicateur confirme que les élèves étaient réellement dans un moment d'échange avec des remarques pertinentes qui se répondaient et non dans une suite d'interventions sans lien les unes avec les autres.

Enfin, les remarques spontanées positives des élèves que nous avons pu relever, ainsi que l'absence de remarques négatives à propos du rituel, confirment la motivation de ceux-ci

pour y participer. Il semble donc que cet espace du vécu qu'offre le Quoi de neuf motive globalement les élèves à s'engager dans l'oral.

Nous avons donc observé un réel intérêt et engagement des élèves concernant cette activité, y compris pour le cas particulier des élèves ayant peu voire n'ayant pas pris la parole (en tant qu'élève orateur ou en tant qu'interlocuteur). Le temps de l'étude n'a toutefois pas permis d'observer si ces élèves "petits parleurs" auraient davantage pris la parole lors du rituel plus tardivement au cours de l'année, suite à ce premier temps d'écoute et d'observation. En effet, un temps plus long de mise en confiance pourrait être nécessaire pour permettre à ces élèves de s'engager dans la pratique orale.

D'autre part, même si la motivation de manière générale était très présente dans la classe, nous avons remarqué que certains élèves semblaient plus à l'aise avec des formes d'oral plus classiques de type « questions-réponses » lors de séances d'apprentissage. Nous émettons ici l'idée que peut-être, pour quelques élèves, s'engager dans l'oral lors d'apprentissages normés avec des conventions connues est plus sécurisant que le cadre plus libre (et qui offre une exposition plus grande) du Quoi de neuf. Nous suggérons ici que le Quoi de neuf est globalement très motivant pour le groupe classe mais que certains élèves pourraient préférer s'engager dans l'oral à travers d'autres dispositifs.

5.2. Limites et perspectives

5.2.1 Limites

Nous pouvons déceler quelques limites aux résultats que nous avons obtenus.

Premièrement, le temps relativement court de recueil de données (uniquement la période 4) semble apparaître comme un facteur limitant. Par exemple, cette durée restreinte a empêché de pouvoir avoir plus de présentations d'un même élève. Nous aurions aimé pouvoir analyser plus finement l'évolution de la posture d'orateur notamment.

D'autre part, l'oral est un matériau complexe à appréhender et à évaluer. Malgré l'utilisation de l'enregistrement audio ou l'emploi de notre grille d'observables, nous nous sommes confrontés à la difficulté d'évaluer le plus objectivement possible une suite d'interactions par nature éphémères. Ceci a notamment été particulièrement présent lors de l'évaluation des compétences linguistiques des élèves. Comme expliqué dans l'état de l'art, le fonctionnement syntaxique du langage oral est moins connu et moins décrit que celui du code écrit. Comment, alors, évaluer si le propos d'un élève est syntaxiquement correct, sans avoir de référence précise et normée avec laquelle le comparer ?

Par exemple, nous avons pu observer de nombreuses fois l'omission de la négation « ne » : « Je sais pas. », ou encore le détachement du sujet avec reprise par un pronom : « Mon chat, il aime bien les caresses. ». Nous nous sommes appuyés sur le texte de cadrage portant sur le lien oral-écrit, proposé sur le site officiel Eduscol. Le document fait mention des traits d'oralité existants dans notre langue française et précise que ces derniers « sont parfaitement acceptés car ils sont d'un usage très fréquent. » (Eduscol, 2016). Nous avons donc considérées comme correctes certaines formulations mais il a tout de même été difficile d'évaluer un certain nombre de formules syntaxiques utilisées par les élèves.

Enfin, notre étude est fondée sur l'analyse d'évolutions de critères de réussite appliquée à un groupe. Il s'agit de macro-informations qui peuvent masquer des cas particuliers plus complexes. On voit des tendances de progression ou de stagnation se dessiner au sein du groupe classe mais il nous appartient d'être vigilant sur l'évolution de certains élèves à besoins éducatifs particuliers ou tout simplement pour ceux qui ne se sentent pas encore en confiance pour s'engager dans l'oral face à la classe.

5.2.2 Perspectives

Comme évoqué précédemment, il nous semble pertinent d'inscrire le rituel du Quoi de neuf dans la durée afin que les élèves s'approprient pleinement le dispositif et puissent, par la suite, réitérer l'acte de présentation face au groupe classe. Cela leur permettrait d'améliorer leurs compétences de niveau locutoire et de posture d'orateur grâce aux interactions répétées avec leurs pairs et à la prise de confiance au fur et à mesure des passages. Ils pourront ainsi s'habituer progressivement à adopter une posture d'orateur.

Toutefois, malgré un temps de dispositif plus long, nous sommes en droit de nous demander si les compétences de niveau linguistique des élèves s'amélioreraient. Nous suggérons ici l'intérêt de mettre en place des séances de travail décrochées spécifiques sur l'oral. Par exemple, pourquoi ne pas travailler les formes interrogatives, l'emploi de connecteurs dans le discours, la justification... A la suite de celles-ci, il serait intéressant de constater si une évolution des compétences linguistiques est apparue. Peut-on percevoir les bénéfices de ces séances lors des Quoi de neuf suivants ?

D'autre part, il pourrait être intéressant également d'enregistrer ou de filmer les présentations des élèves pour pouvoir les analyser avec eux dans un second temps. Cette phase d'auto-observation et d'analyse permettrait aux élèves d'engager une réflexion et d'adopter une distance critique par rapport au langage produit : objectif poursuivi dans les

programmes officiels. Il faudrait cependant être vigilant à ce que cette proposition ne démotive ou ne bloque pas les élèves à s'engager dans l'oral lors du Quoi de neuf.

De plus, un travail en petits groupes sur ce rituel nous semble une évolution possible afin de fédérer le maximum d'élèves et de permettre aux parleurs timides d'oser s'engager dans l'oral. Cette modalité du dispositif offrirait également la possibilité d'avoir un aperçu plus fin des compétences des élèves. Cela s'inscrirait dans une volonté d'augmenter la démarche qualitative à l'instar du quantitatif.

Enfin, il nous semble important d'être attentif à l'engouement que manifeste le groupe classe pour ce rituel. En cas d'essoufflement progressif de celui-ci, nous pourrions par la suite varier les mises en place. Par exemple, il pourrait y avoir des Quoi de neuf « libres » (sans aucun thème imposé), des Quoi de neuf « présentation de livres ou d'objets », des Quoi de neuf « secrets » (l'élève pioche un mot dans une boîte et doit le présenter à la classe), etc... On note que ce dispositif est une porte d'entrée vers un grand nombre de possibilités permettant aux élèves de s'engager dans l'oral sans avoir l'impression d'effectuer un travail scolaire. Cette idée de ne pas continuer un rituel qui devient juste une routine sans enrôlement du groupe classe est notamment décrite lorsque Sophie Briquet Duhazé (2009) parle « d'évolution nécessaire des rituels ».

Conclusion

La conduite de cette étude a été un moment intense et riche dans la découverte de notre nouveau rôle de professeur des écoles. Il nous a notamment permis de nous interroger sur l'oral, ses spécificités, ses rôles parfois méconnus et son pouvoir fédérateur. La mise en place de cette expérience nous a en effet permis d'améliorer le climat de classe à nos yeux. Il ne s'agit là que d'un ressenti de notre part (et ce n'était d'ailleurs pas un des objectifs de l'étude). Il nous semble que ces moments de discussions partagées de manière horizontale ont été des catalyseurs d'émotions et des instants de partage sincère entre tous les membres de la communauté-classe. D'autre part, ce dispositif nous a donné l'opportunité de mieux connaître nos élèves, de voir avec un œil nouveau qui ils sont et de comprendre ce qui parfois pouvait les préoccuper. Nous avons également pu collecter des idées sur des thèmes qui leur sont chers afin de proposer d'autres activités d'apprentissage en lien avec ces derniers (par exemple, une production d'écrit portant sur les dinosaures).

Cela nous donne envie de poursuivre notre pratique de l'enseignement de l'oral. Nous pensons qu'il serait désormais intéressant de proposer une variété plus importante de dispositifs impliquant le langage oral afin d'impliquer un maximum d'élèves dans cette pratique. Ainsi, en fonction de la sensibilité de chaque élève, un éventail de rituels ou d'activités permettraient d'inciter l'engagement dans la pratique de l'oral.

Bibliographie

- Alban-Arrouy, J., Marchesan, I., Schmitt, P., & Marquié-Dubié, H. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. SCÉREN-CRDP Académie de Montpellier.
- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- Bertrand, M., & Merri, M. (2015). *Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales*. Recherches en éducation, (Hors série n° 8).
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). *Définir les rituels à l'école maternelle: un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique*. Recherches en éducation, (Hors série n° 8).
- Bureau, F. (2012). *Le quoi de neuf : un lieu où l'enfant devient élève, où l'objet du quotidien entre dans le monde scolaire*. Recherches n° 57, L'extrascolaire à l'école.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives démarches et outils pour l'école*. Revue de recherches en éducation, n°45, 2009.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure*. La pédagogie du colibri. Paris : ESF
- Connac, S. (2020). *Organiser un « Quoi de neuf ? »*. Les cahiers pédagogiques, 2020
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/organiser-un-quoi-de-neuf/>
- Dolto, F. (1994). *Tout est langage* (2^e éd.). Gallimard.
- Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à la maternelle : PS, MS, GS*. Retz.
- Fellous, M. (1997). Nouveaux rites de passage et cycle de vie. *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, 201.
- Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. Pratiques, 103(1), 193-212.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, N° 195(4), 107-118. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-107.htm>
- Garcion-Vautor, L. (2003). *L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin*. Ethnologie Française, 33(1), 141–148. <http://www.jstor.org/stable/40990536>

- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE*, 117, 1-32. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>
- Gioux, A.M. (2000). *Première école, premiers enjeux*. Hachette éducation.
- Gioux, A. M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Hachette éducation.
- Gleyse, J., Marquie-Pacull, N., Valette, M., Masoin, C., & Canal, J. L. (2002). *Un survol introductif des rites de passage dans l'école publique en France. De l'institution à l'imaginaire ou l'institution de l'imaginaire*.
- Imbert, F. (2000) *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF.
- Jeffrey, D. (2015). Le sens des rites scolaires. *Recherches en éducation*, (Hors série n° 8).
- Lévine, J. (2009). Régression ou refus de se séparer de soi ?. *Le Coq-héron*, 199, 65-77. <https://doi.org/10.3917/cohe.199.0065>
- Maisonneuve, J. (1999). *Les conduites rituelles*. Presses Universitaires de France. p121
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37, 597-604.
- Meirieu, P. (2015). Des rituels, oui... mais lesquels. *Le Café Pédagogique*, disp. in <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx> (ver. il 09/12/2017).
- Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. (2016, avril). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Lien oral-écrit - Texte de cadrage*. Eduscol. https://cache.media.education.gouv.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf
- Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. (2018, novembre). *Organiser l'enseignement de l'oral - Les trois entrées didactiques*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/6/RA16_C2_FRA_1_entrées_didactiques_594966.pdf
- Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. (2018). *Langage oral et activités ritualisées*. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_acti_vite-ritualisees_456425.pdf

Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. (2018). *Cycle 2 - L'oral dans les rituels d'ouverture et de clôture - Rendre visibles les compétences orales travaillées*.

Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/14470/download>

Monteret, A. (2020) *Les chemins du collectif*, Libertalia

Pégaz-Paquet, A. & Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, 9-22.

Perrenoud, P. (1991). *Perrenoud - Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*. Université de Genève.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html

Plane, S. (2015, août 31). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* Les Cahiers pédagogiques.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Plane, S. (2019, 19 mai). *L'oral un objet multidimensionnel*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - Ifé.

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane>

Plaza, M. (2014, janvier). *Le développement du langage oral*. Cairn.info.

<https://www.cairn.info/revue-contraste-2014-1-page-99.htm>

Robbes, B. (2019). Qu'est-ce qu'apprendre ?

Wulf, C. (2003) Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°31,. Anthropologie de l'éducation et de la formation, sous la direction de Francis Danvers et Régis Malet. pp. 65-74.

Conférence

Plane, S. (2019). *Sylvie Plane : l'oral un objet multidimensionnel*. Centre Alain Savary.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plan>

FICHE PRÉSIDENT DU QDN

1. OUVERTURE DE SÉANCE :

Le « Quoi de neuf ? » est ouvert. Je serai le président. On écoute celui qui parle, on ne se moque pas, je donnerai la parole en priorité à ceux qui ont le moins parlé, les gêneurs n'auront plus droit à la parole.

2. ORDRE DU JOUR

Le secrétaire va nous donner la liste des enfants inscrits pour présenter aujourd'hui et le titre de leur intervention. Le secrétaire lit le prénom des inscrits et le titre qu'ils ont choisi.

3. POUR CHAQUE INTERVENTION

« Je donne la parole à... »
À la fin de l'intervention : « Qui veut poser une question ? »

4. FIN

Qui sera président la prochaine fois ? (il choisit). Le « Quoi de neuf ? » est terminé.

Année universitaire 2021-2022

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le rituel du Quoi de neuf : effets sur le développement des compétences orales et la motivation.

Auteurs : Vincent Ribaud et Lucile Roché

Résumé :

L'étude menée a pour objet le renforcement des compétences orales des élèves ainsi que leur motivation à s'engager dans une production orale par le biais du rituel du Quoi de neuf. Cette démarche a été mise en place avec des élèves de Cycle 2 (CP/CE1) et porte sur une seule période d'enseignement. Nous nous sommes interrogés sur les possibles corrélations entre l'instauration du rituel du Quoi de neuf et le développement des compétences orales. Il s'agit d'un dispositif, géré en autonomie par les élèves, au sein duquel la parole circule de manière horizontale. Le sujet d'expression est laissé libre.

Nous avons fait l'hypothèse que ce rituel permettrait le développement partiel des compétences orales des élèves (amélioration du champ locutoire mais peu d'effets au niveau linguistique). D'autre part, nous avons émis l'hypothèse que les élèves seraient motivés pour s'engager dans l'oral par le biais du Quoi de neuf. La mise en place de ce rituel s'est en effet avérée bénéfique en termes de motivation et sur le plan des compétences locutoires. L'évolution du niveau linguistique du groupe classe ne montre pas de tendance nette, comme nous le suggérons.

Mots clés : Enseignement du langage oral ; Rituel du Quoi de neuf ; Cycle 2 ; CP/CE1

Abstract:

The purpose focuses on pupils' oral skills as well as their motivation to involve themselves into oral production through the What's New ritual. This approach was implemented with students of Cycle 2 (CP/CE1) and covers a single teaching period. We wondered about the possible correlations between the implementation of the What's New ritual and the development of oral skills. It is an oral scheme, managed independently by the students, in which speech circulates horizontally. There is no set for the speaker. We hypothesized that this ritual would allow the partial development of the pupils' oral skills (improvement of the locutionary field but no effects on the linguistic level). Furthermore, we hypothesized that students would be motivated to engage themselves into oral production through the What's New. This ritual establishment has indeed proven to be beneficial in terms of motivation and in terms of speaking skills. The evolution of the group linguistic level does not show a clear trend as we suggested before.

Keywords : Oral language learning ; What's New ritual ; Cycle 2 ; CP/CE1