

Analyse d'une séance ORLF : reconnaître le verbe

Cette analyse permet, à partir d'un exemple, une première exploration d'un grand nombre de thématiques :

- Construction d'une séance : quelles compétences entraîner, selon quelles modalités, en utilisant quels supports ?
- Evaluer ; quand, comment, et quoi ?
- Articulation entre activité spécifique et activité plus globale, transfert de compétences
- Qu'est-ce qui se joue dans les interactions maître-élèves et élèves-élèves ?
- Comment les élèves procèdent-ils pour apprendre ?
- Comment s'emparent-ils des procédures enseignées (ou non enseignées) ?
- Qu'attendre de la recherche ? Comment articuler théorie et pratique ?
- Apprendre à utiliser l'outil d'analyse que constitue la transcription.

Présentation PowerPoint

Reconnaître le verbe : Analyse d'une séance

- Classe de CE1-CE2
- fin septembre
- école de ville



1. Début de la séance :
retour sur un exercice fait la semaine passée

2. Dans les phrases suivantes, entoure le verbe :

L'éléphant boit dans le lac.

Les oiseaux se posent sur les branches.

Un chaton tête sa mère.

Le bateau coule.

Le chien saute dans l'eau.

Le chasseur tire sur le lapin.

Le coup résonne dans l'espace.

L'animal fuit ~~vers~~ son terrier.

Quelle(s) procédure(s) utilisée(s) ?

- Le verbe change quand je le mets au passé ou au futur ?
- Le verbe, c'est celui que je peux mettre à l'infinitif ?
- Le verbe, c'est le troisième mot de la phrase ?
- Le verbe est au milieu de la phrase ?
- Un mélange de tout ça ?

Exercice donné la semaine précédente et servant de base au travail de groupe pour la séance observée : il s'agit de corriger les erreurs commises en étant capable de justifier la procédure.

2. Travail de groupe :

être capable d'expliquer les erreurs relevées dans les exercices

Le chien saute dans l'eau.
sautait
sautera

Le chaton tète sa mère.
tètera
téta
tétait

Après le travail de groupes, phase de mise en commun et d'échanges sur les procédures de correction.

(La diapositive reproduit ce qui était écrit au tableau pendant la séance).

Extraits de la transcription

- E Le chien saute dans l'eau.
- M Le chien saute dans l'eau. / Quelle était l'erreur ?
- E "L'eau".
- M Alors, il y avait un élève qui avait dit que "l'eau", c'était un verbe. Alors, qu'est-ce que tu expliquerais à l'élève qui n'a pas compris ? // Le verbe, c'est lequel ?
- E C'est "saute".
- M Alors, pourquoi ?
- E "Saute", comme "sautait". Ou comme "sauter".
- M Oui, alors on pourrait écrire "sautait" à la place. Tu peux nous relire la phrase, Nathan, en remplaçant "saute" par "sautait" ?
- E Le chien sautait dans l'eau.
- E Maître, on pourrait dire autre chose.
- M Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ?
- E Le chien sautera dans l'eau.
- M Oui, bien sûr, on pourrait dire aussi : "le chien sautera dans l'eau". Très bien, Camille.
- [...]
- [travail sur la phrase "Le chaton tète sa mère."]
- M Alors, quel est le verbe de la phrase ?
- E "tète".
- M "Tète". / Et comment tu expliques ça ?
- E On peut dire "tète" / "téter"
- M Bon. / C'est vrai que le verbe "téter" existe. Est-ce qu'on peut remplacer "tète" par "téter" ?
- EE Oui / Non.
- M Essaie : le chaton ...
- E Le chaton / téter sa mère.
- M Téter sa mère. / Ça existe ?
- E Non.
- M Non, ça se dit pas. Mais le verbe "téter" existe, tu as raison. / Louise ?
- E On peut dire "tètera".
- M Oui, le chaton / Vas-y, dis la phrase en entier.
- E Le chaton tètera sa mère.
- M Le chaton tètera sa mère. Ça, ça se dit. Ah, Juliette, elle a une idée ?
- E On peut dire aussi : "téta". Le chaton / téta sa mère.
- M Le chaton téta sa mère. Oui, on peut le dire. C'est bien. Clément ?
- E On peut dire aussi : le chaton tétait sa mère.
- M Le chaton tétait sa mère. Oui.

3. Construction d'une règle

travail collectif oral, règle écrite au tableau
et recopiée sur le cahier de références des élèves.

Pour trouver le verbe,
je change le temps de la phrase.

3. Activité de transfert

Travail individuel écrit

L'éléphant de mer



Celui-là c'est l'éléphant de mer, mais il n'en sait rien. L'éléphant de mer ou l'escargot de Bourgogne, ça n'a pas de sens pour lui, il se moque de ces choses-là, il ne tient pas à être quelqu'un.

Il est assis sur le ventre parce qu'il se trouve bien assis comme ça : chacun a le droit de s'asseoir à sa guise.

Il est très content parce que le gardien lui donne des poissons, des poissons vivants.

Chaque jour, il mange des kilos et des kilos de poissons vivants, c'est

Le maître distribue un nouveau support de travail pour travailler la même compétence dans un contexte plus authentique que les phrases de manuel utilisées la semaine précédente.

Analyse des repérages

14 CE1

moque	6
c'est / est (l'éléphant)	5
trouve	5
a / n'a / n'as pas	4
tient / ne tient	4
mange	4
celui	3
Bourgogne	3
donne	3
s'asseoir	3
est	3
escargot	2
quelqu'un	2
content	2
gardien	2
sens	2
...	

7 CE2

moque	6
trouve	5
mange	5
c'est / est (l'éléphant)	4
donne	4
tient / ne tient	3
est (assis)	3
a	3
est (très content)	2
a / n'a	2
assis	2
vivants	2
s'asseoir	1

Le maître juge la performance des élèves très en deçà de ses attentes ; dans le tableau ci-contre figurent les formes repérées comme étant des verbes par les CE1 et les CE2.

Pourcentage de formes verbales trouvées :

(avec plus ou moins de précision : *c'est, n'a pas*)

CE1
23 % des verbes
trouvés

CE2
42 % des verbes
trouvés

Pourcentage d'erreurs de reconnaissance :

CE1
27 % d'erreurs

CE2
9 % d'erreurs

Les pourcentages de réussite sont jugés très décevants : le maître cherche à comprendre cette absence apparente de transfert entre les deux situations.

Que disent les programmes du Cycle 3 ?

Le verbe est identifié dans la phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (*personne, nombre, temps...*) ou les éléments qui peuvent l'entourer (*la négation, le nom ou le pronom sujet...*).

L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une **procédure automatique** pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de **critères convergents**.

L'analyse de la séance passe par une lecture des programmes ...

Que dit la recherche ?

- Le critère « Le verbe est un mot qui dit ce qu'on fait » fonctionne mal :
? des verbes comme **penser, souffrir, recevoir**, ne véhiculent pas l'idée d'action.
- En revanche, des noms comme **cueillette, départ**, sont des mots qui indiquent une action !
- Le seul critère propre au verbe est la variation dans sa forme pour indiquer le temps : **je pars, je partirai**. Hélas cette définition du verbe n'est pas compréhensible ni même perceptible pour beaucoup d'élèves de 7/8 ans...

... et par une prise en compte de la recherche récent en didactique du français.

Que propose la recherche ?

- Proposer des **tris de mots**, des activités de **commutation** (changer le temps) et de verbalisation (changements de sens, d'orthographe).
- Proposer des activités de **classement** nom/verbe, sans justifier à l'aide d'une définition, mais en effectuant des **permutations**.
- En fin de cycle 3, **justifier** l'appartenance à la classe des verbes en formulant un certain nombre de **caractéristiques** que l'on est capable de **tester** sur le verbe étudié.
- La **définition** arrive en fin de parcours, **élaborée par les enfants** eux-mêmes.

d'après les travaux de Carole Tisset

Ces éléments de réflexion permettent une opérationnalisation de notre analyse : ils permettent de manière concrète une réorientation de notre enseignement, un infléchissement de nos pratiques.

Conclusion :

- Favoriser les formes de travail où collaboration et échanges sont les moteurs de l'activité :
? d'abord réussir à plusieurs ce qu'il faudra réussir seul plus tard.
- Évaluer en tenant compte des progrès, et non des seules erreurs.
- organiser les apprentissages selon une progression raisonnée :



Ils permettent également de définir des attentes raisonnées et progressives dans l'acquisition des savoirs, et invitent à modifier notre conception de l'évaluation de ces compétences pour prendre en compte des états transitoires et évolutifs.

Les conclusions de cette analyse sont les suivantes :

1. les élèves de CE1/CE2 semblent mieux reconnaître les verbes :
 - dont le sens est concret, proche de leur expérience (se moquer, trouver, manger, donner ...)
 - apparaissant sous une forme conjuguée
 - ou encore dont la forme conjuguée est extrêmement courante : a, est.
2. Les progrès sont très importants d'une année à l'autre : quasi doublement de repérages des formes verbales, diminution des deux tiers des repérages erronés.
3. Considérées sous cet angle, les performances des élèves sont loin d'être décevantes. La même activité donnée à des CM1 et des CM2 verrait probablement les taux de réussite monter à 80 ou 90%, et les taux de repérages erronés tendre vers 0%. Une évaluation pertinente de ce type de tâche consisterait à vérifier que les CE1 ont bien trouvé les formes verbales les plus saillantes (caractère concret du verbe, fréquence de la forme verbale) et non à décompter de manière négative les formes non repérées ou erronées.
4. Toutes les formes verbales ayant été repérées par les deux groupes d'âge, on peut conclure que le texte était bien choisi, situé dans la "zone proximale de développement" de cette classe

d'âge, qui est définie comme correspondant à une tâche qu'un élève seul ne peut pas mener à bien, mais qu'il peut réussir avec la collaboration d'un groupe et/ou la médiation du maître.

5. Conséquence de cette dernière constatation : c'est en travail de groupe ou en débat collectif que la résolution de cette situation problème aurait le plus de chance d'aboutir ; aucun élève n'ayant réussi à 100% la tâche, seul un véritable travail collaboratif permettrait d'en venir à bout. (Ce qui ne veut pas dire arriver forcément à un consensus, mais au contraire passer par la confrontation des points de vue, l'argumentation et la contre-argumentation, et par le constat, parfois, d'une impossibilité de conclure).

Dans cette situation, il est probable que les élèves s'impliqueraient davantage dans cette tâche car elle comporterait un véritable enjeu. L'intérêt de cette tâche est également de provoquer une motivation intrinsèque pour l'étude de la langue. Il est certes important que les élèves comprennent qu'on n'étudie pas la langue pour elle-même, mais il me semble aussi très important de ne pas donner une image seulement utilitariste à l'étude de la langue. Ce type de tâche doit et peut comporter des aspects de pur plaisir intellectuel.

6. Mener une telle séance demande un changement de posture du maître : il doit s'assurer que les conditions du travail collaboratif sont réunies (écoute mutuelle, respect des tours de parole), orienter vers une piste de travail, suggérer, relancer, récapituler, aider à reformuler des points de vue, à identifier le problème, recentrer l'attention, encourager, synthétiser, etc., mais ne pas valider ou invalider lui-même les propositions des élèves, sauf exception. Il doit surtout être à l'écoute de ses élèves, et comprendre le cheminement de leur pensée. Par exemple, un élève ayant repéré "vivants" comme verbe n'est pas réellement dans l'erreur : il est plutôt en train d'affiner la limite entre verbes et "non verbes", et la confrontation avec les points de vue des autres lui permettra peut-être d'avancer dans ce tri. De même, on pourrait aider les élèves à mieux cerner la frontière entre verbe et pronom sujet (c' / est) ou négation (n' / a / pas).

7. Cette attitude d'écoute doit permettre à l'enseignant de mieux percevoir les procédures utilisées par les élèves, et qui sont souvent éloignées de celles enseignées ou rédigées en commun. Certaines de ces procédures sont totalement erronées, mais la plupart ont une plus ou moins grande part de validité (par exemple, un élève explique : "assis" est un verbe parce qu'on peut dire [asira]. Un autre dit : "vivants" c'est un verbe, parce que je peux dire "je vis, tu vis"). Dans les deux cas, ce n'est pas la procédure qui n'est pas valide, mais le contexte dans lequel les élèves l'appliquent. C'est pourquoi les programmes recommandent de reconnaître un verbe non pas par une procédure unique, mais plutôt par un ensemble de critères convergents. Mais le plus important dans ce genre de travail, c'est qu'on laisse le temps aux élèves d'aller au bout de leur logique, et qu'on leur donne l'occasion de la verbaliser. Les verbalisations sont un moyen puissant d'objectiver la pensée, de sortir de la confusion, de l'imprécision. Quand on met des mots sur des procédures, on propose aux autres comme à soi-même un miroir de sa pensée. C'est pourquoi il suffit parfois à un élève de commencer à formuler une justification pour comprendre aussitôt, sans aide extérieure, qu'elle était erronée.

9. Une attitude générale à acquérir : il faut que les élèves s'habituent à prendre en charge eux-mêmes le traitement des questions qui se posent (et qu'ils se posent), et que cette prise en charge soit "pour de vrai". On voit souvent dans les classes des pseudo-phases de recherche dont les élèves se désintéressent, parce qu'ils savent que quelque soit leur implication, la mise en commun prendra la forme d'un cours magistral déguisé en leçon dialoguée : ils sentent que c'est l'enseignant qui reprendra la main en bout de course. Pourquoi, dans ces conditions, s'investir dans la tâche ? Au contraire, dans les classes où les élèves perçoivent qu'ils sont les

seuls à pouvoir faire avancer la connaissance, l'implication est généralement impressionnante. Dans ce type de classe, les élèves savent également que l'enseignant comme les autres élèves prendront leur parole au sérieux, que leurs manières de penser seront prises en compte, que leurs propositions ne seront pas écartées sans discussion, en bref que tout n'est pas joué d'avance.

8. Que faire des problèmes non résolus ? S'il reste des questions en suspens, on peut en réserver le traitement pour une séance ultérieure, laisser le problème sous les yeux des élèves sous forme d'affichage, les mettre à la recherche de formes analogues, préparer un corpus (que ce soit l'enseignant ou les élèves), bref laisser mûrir la question jusqu'à ce que son traitement paraisse opportun.