HAL
open science

Apprentissage du langage oral avec la pédagogie de l'écoute : le cas des petits parleurs dans une moyenne section

Sophie Ségal

To cite this version:

Sophie Ségal. Apprentissage du langage oral avec la pédagogie de l'écoute : le cas des petits parleurs dans une moyenne section. Education. 2018. dumas-01922043

HAL Id: dumas-01922043

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922043v1

Submitted on 10 Dec 2018

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL AVEC LA PEDAGOGIE DE L'ECOUTE

Le cas des petits parleurs dans une moyenne section

Mots Clefs : apprentissage langage maternelle pédagogie écoute

Présenté par : Sophie Ségal

Encadré par : Barbara Arroyo

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

Remerciements :

Je tiens à adresser mes remerciements sincères aux personnes qui m'ont épaulée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Barbara ARROYO, formatrice à l'ESPE Paris. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail avec une disponibilité et une bienveillance rares et précieuses.

Je remercie aussi mon tuteur de stage, Guillaume TREMBLAY, Professeur des Ecoles Maître formateur, pour les innombrables pistes de réflexion sur lesquelles il m'a lancée à chacune de nos rencontres.

Toute ma gratitude et ma reconnaissance vont à Pierre PÉROZ, dont les travaux ont inspiré ce travail. Je mesure la chance que représente pour une enseignante débutante une telle rencontre.

Enfin, je remercie l'équipe pédagogique de l'école dans laquelle j'ai mis en œuvre mon expérimentation pour son soutien indéfectible.

INTRODUCTION

En septembre 2017, à peine rentrée de 16 années d'expatriation au Maroc, je me suis pour la première fois tenue face à une classe : j'étais Professeure des Écoles Stagiaire (PES), en charge d'une classe de Moyenne Section (MS) parisienne. L'idée que je me faisais des élèves était construite sur la base de mon expérience casablancaise des écoles de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). Les élèves qui fréquentent ces écoles fort coûteuses sont pour la plupart français ou binationaux, issus de milieux favorisés. Les autres sont marocains, sélectionnés sur concours dès l'entrée en maternelle et soumis à des frais de scolarité encore plus élevés.

J'avais bien remarqué, en préparant le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), que dans les *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*[1], le langage occupait la première place parmi les 5 domaines d'apprentissage. J'y avais lu que *Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.* Le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*[2] place lui aussi « les langages pour penser et communiquer » dans le premier domaine et en tout premier lieu l'objectif de « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*[3] va jusqu'à préciser que « intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves » est une compétence professionnelle requise pour tous les métiers du professorat et de l'éducation.

Il me semblait effectivement important que l'école permette d'accompagner et de guider les enfants sur le chemin de la construction du langage. Mais je n'avais pas imaginé que plusieurs de mes élèves de moyenne section ne seraient pas encore engagés sur ce chemin. En effet, j'ai rapidement identifié au moins cinq élèves avec qui je n'arrivais pas à échanger verbalement, même en tête à tête. Je me suis sentie démunie, incapable de savoir ce qu'ils comprenaient de mes consignes, quel que soit le domaine dans lequel je plaçais les objectifs d'apprentissage de mes séances.

Consciente qu'il ne s'agissait pas d'une situation exceptionnelle, l'école en question n'étant pas même en réseau d'éducation prioritaire (REP), j'ai entrepris de me documenter sur la meilleure façon de les aider à s'engager dans le langage oral et à développer leurs compétences langagières et

---

[1] Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)

[2] Ministère de l'éducation nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun (consulté le 08/05/2018)

[3] Ministère de l'éducation nationale, « Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation nationale », Bulletin officiel du 25 juillet 2013, en ligne http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html (consulté le 08/05/2018)

linguistiques. De Laurence Lentin à Philippe Boisseau, en passant par Agnès Florin, Roland Goigoux et Mireille Brigaudiot, j'ai vite pu constater que les propositions ne manquaient pas. Mais l'une a tout particulièrement retenu mon attention : celle de Pierre Péroz. Son diagnostic des limites du dialogue pédagogique ordinaire (DPO) était d'une perspicacité fascinante et presque dérangeante par rapport à ma pratique en classe. Je me suis alors demandé si cette nouvelle pédagogie du langage serait aussi pertinente que son analyse des limites du DPO. Dans son livre *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle – Pour une pédagogie de l'écoute*[4] et dans sa conférence pédagogique du 4 novembre 2015 à Baho[5], je trouvai matière à réfléchir en utilisant avec plaisir les armes scientifiques d'ingénieur que j'ai forgées au cours de ma formation initiale et de mes 20 années d'expérience professionnelle. Il ne restait plus qu'à essayer de mettre tout cela en pratique dans ma classe pour répondre à la problématique qui était la mienne : **expérimentation de la Pédagogie de l'écoute pour développer le langage des petits parleurs dans ma classe.** Cette expérimentation est l'objet du présent mémoire.

Dans un premier temps, je comparerai la méthode de P. Péroz à d'autres modèles possibles en langage oral à la maternelle et partant de ce que pourrait être la définition du terme « petit parleur », objet de ma problématique, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi de suivre ses recommandations. Dans un second temps, je rappellerai les principes de la « Pédagogie de l'écoute » et donc ceux du « dialogue pédagogique à évaluation différé (DPED) » et je préciserai mes choix didactiques quant au « format de séance » et aux supports utilisés pour leur mise en pratique dans ma classe. Enfin, j'analyserai les résultats obtenus, les écueils rencontrés, les solutions mises en œuvre et les limites et complexités persistantes. Pour conclure, j'amorcerai une réflexion visant à déterminer l'usage que je pourrai faire du présent travail dans ma future vie d'enseignante.

1. Quel modèle pour développer le langage et en particulier celui des petits parleurs ?

1.1. Les enjeux du développement du langage en maternelle

L'enfant qui arrive à l'école maternelle, même s'il ne parle pas encore de manière intelligible, baigne dans une langue depuis sa naissance.

1.1.1. Langue et langage

La langue est une convention adoptée par une communauté humaine pour communiquer oralement et en général aussi par écrit. Elle est régie par un système souvent complexe de régularités et de variations que l'on peut décrire et dont les locuteurs natifs ont une connaissance intuitive, avant même tout apprentissage explicite. Une langue est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts. Par sa structure, la langue organise le monde et incite à le

[4] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

[5] PÉROZ, Pierre, *Conférence Pédagogique. Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Baho, 4 novembre 2015, en ligne http://pedago66.fr/peroz/ (consulté le 02/04/2018)

percevoir d'une certaine façon. Pour s'en convaincre, on pourra citer l'exemple donné dans les Ressources d'apprentissage Eduscol sur le langage à l'école maternelle[6], à savoir celui de la désignation de l'animal et de la viande en français et en anglais : « là où le français utilise le même mot (« mouton » ou « veau ») pour désigner l'animal et la viande que l'on achète chez le boucher, l'anglais distingue les deux réalités en utilisant des mots différents (mutton/sheep ; calf/ veal) ». Cette différence entre les deux langues est révélatrice d'une approche radicalement différente de l'alimentation en viande et du rapport aux animaux. Enfin, il existe dans chaque langue plusieurs registres et modalités d'expression, selon la situation, les interlocuteurs, le but visé, le moyen de communication (face à face, téléphone, courrier…). La langue est donc un objet social et culturel complexe.

Le langage est le résultat de l'activité d'une personne qui s'exprime au moyen d'une langue. L'activité langagière sollicite le cerveau du locuteur et mobilise son esprit, sa pensée, son intelligence et ses représentations mentales pour produire un énoncé, un produit langagier. Le langage a une fonction sociale (puisqu'il permet -quand il ne reste pas intérieur, mais est extériorisé- d'échanger avec d'autres individus de la communauté linguistique), affective (lorsqu'il est le support de l'expression des sentiments et émotions) et cognitive (car il permet les représentations).

A l'école, le langage correspond à des activités de réception/compréhension (lorsqu'on écoute, lorsqu'on lit) et à des activités de production (lorsqu'on parle, lorsqu'on écrit). Dans le cas particulier de la production orale, qui est celle qui nous intéresse ici, on distingue la production individuelle et la production en interaction, qui suppose la réception/compréhension de ce qui est dit par d'autres pour pouvoir produire une contribution/réponse cohérente. Il s'agit donc d'activités complexes. Et ce qu'il est essentiel de souligner, c'est que le langage et la langue de l'école diffèrent de ceux de la vie courante, qui sont ceux que l'enfant fréquente avant son entrée à l'école. Dès qu'il est scolarisé, l'enfant doit donc apprendre la langue de l'école et apprendre à pratiquer le langage à l'école, qui est une manière de parler toute particulière et nouvelle pour tous les jeunes élèves.

1.1.2. La réduction des différences de niveau de maîtrise du langage entre les élèves à l'école maternelle

Qu'ils les nomment « différences interindividuelles »[7] comme A. Florin ou les qualifient d'« écarts considérables »[8] comme P. Boisseau, tous les chercheurs du domaine s'accordent à constater une grande hétérogénéité des compétences en langage à l'école maternelle. La nature des différences est diverse : elles peuvent porter sur les compétences langagières (c'est-à-dire les aspects fonctionnels de la communication) ou de compétences linguistiques (le lexique, la syntaxe…), selon les termes employés par P. Péroz[9].

---

[6] Scérén CNDR-CRDP, « Ressources pour faire la classe : Le langage à l'école maternelle », *éduscol*, en ligne http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 08/05/2018)

[7] FLORIN, Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, 1995, 189p.

[8] BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, scérén/CRDP de Versailles & Retz, 2005

[9] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

En entrant à l'école maternelle, l'enfant se trouve immergé dans un nouvel univers : le cadre est différent de celui de la maison, l'enfant est noyé au milieu d'un groupe de 25 autres enfants, les adultes référents ne sont plus les parents mais des enseignants et la langue n'est plus celle de la famille mais celle de l'école.

Comme l'explique L. Lentin dès 1972, « L'enfant va être plus ou moins étonné ou dérouté, suivant la plus ou moins grande similitude du langage de l'institutrice avec le langage auquel il est habitué dans le milieu où il vit »[10]. Ce constat l'amène à différencier l'enfant « de milieu favorisé » de l'enfant « de milieu défavorisé » et à faire état des différences marquées entre la qualité des énoncés produits par les uns et par les autres à l'école maternelle. On notera qu'A. Florin préfère parler de « milieux socio-culturellement favorisé » et P. Péroz de « milieu lettré », pour désigner les « milieux dans lesquels l'écrit est un outil ordinaire de communication et de culture, ce qui implique un rapport à la langue orale très construit dont profitent leurs membres qui se trouvent en milieu scolaire »[11]. Ce déterminisme social, qui n'exclut pas d'autres facteurs plus individuels, explique une part importante des différences de niveau de maîtrise du langage à l'entrée à l'école. Mais que se passe-t-il ensuite ?

« Les différences sociales deviennent rapidement des inégalités scolaires difficiles à surmonter dans le cadre ordinaire du langage à l'école maternelle »[12]. Les conséquences à terme de ce genre de fonctionnement sont loin d'être négligeables. Les comportements langagiers ont une place importante dans la dynamique du fonctionnement psychologique des enfants et dans leur devenir scolaire. En effet, il s'avère que, dès la petite section, les enfants qui restent souvent à l'écart de la conversation scolaire tendent à rester dans cette position les années suivantes. Et comme l'a montré A. Florin, les comportements de participation verbale en classe constituent, en association avec un petit nombre d'autres comportements, « des prédicteurs de la réussite et des difficultés scolaires »[13] à l'école élémentaire et au-delà.

La France est depuis longtemps pointée du doigt pour son incapacité à réduire ces inégalités sociales à et par l'école, comme le montrent les rapports du *Program for International Student Assessment* (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) depuis 2006 : « les résultats scolaires en France sont parmi les plus inégaux et surtout parmi ceux qui sont les plus corrélés à l'origine socioculturelle des élèves »[14]. Depuis lors, réduire les inégalités scolaires est un objectif majeur pour le pays. Récemment, le dédoublement des classes de CP et CE1 et REP+ et en REP a été décidé dans cette optique. Et pour intervenir aussi en amont, développer un cadre permettant à tous les élèves d'acquérir des compétences langagières suffisantes est un enjeu

---

[10] LENTIN, Laurence, *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment ?*, Tome 1, Paris, ESF Editeur, 1972

[11] Ibid.

[12] Id.p19

[13] FLORIN, Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF éd., 1991

[14] LELIEVRE, Claude, « Pisa : de 2006 à 2015, pas de réduction des inégalités. Leur niveau doit nous alarmer », *L'Obs Le Plus*, 06/12/2016, en ligne http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1630429-pisa-de-2006-a-2015-pas-de-reduction-des-inegalites-leur-niveau-doit-nous-alarmer.html (Consulté le 08/06/2018)

majeur, comme le rappellent les programmes du cycle 1 : « Le domaine “ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ” réaffirme la place primordiale du langage à l’école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous »[15].

1.2. Définition du « petit parleur »

Puisqu’il est urgent de développer le langage chez tous et de réduire les inégalités à ce niveau, il est pertinent de chercher à identifier et mieux connaître les élèves en difficulté. Pour se faire, on classera donc logiquement les élèves en « petits parleurs », « moyens parleurs » et « grands parleurs », suivant cette typologie déjà largement partagée.

1.2.1. Définition d’un petit parleur

L’expression « petit parleur » est utilisée par la plupart des enseignants notamment en cycle 1 pour désigner les élèves qui ne font pas (ou peu) « entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire »[16].

L’expression est apparue dès 1985 dans les travaux d’A. Florin. Celle-ci a établi que « La répartition des prises de parole est très inégalitaire : 39% des tout-petits, 37% des petits, 29% des moyens et encore 31% des grands ne participent guère, voire jamais, à la conversation scolaire »[17]. Et ces élèves absents des échanges sont hélas les mêmes d’une séance à l’autre, d’une année à l’autre, ce qui contribue largement aux différences interindividuelles marquées entre les élèves.

1.2.2. Le petit parleur n’a pas nécessairement de difficulté de langage

Spontanément, on imagine que si un élève ne prend pas la parole lors des séances de langage oral, c’est soit qu’il ne sait pas parler (ou pas suffisamment), soit qu’il n’a pas compris le sujet dont on parle, c'est-à-dire, très souvent, dans les situations de langage en classe, l’histoire qu’on a lue. C’est d’ailleurs l’hypothèse qu’avait formulée A. Florin en soulevant la question suivante : « Les différences de niveau de participation verbale à la conversation scolaire habituelle peuvent-elles être expliquées par des différences de niveau langagier ? »[18]. Pour y répondre, elle a fait passer quatre tests à des petits, moyens et grands parleurs : un test de vocabulaire[19], un test d’information, c'est-à-dire d’acquisition de connaissances générales (WPPSI), une épreuve de compréhension de phrases (vraies ou fausses) et une épreuve de production (en l’absence de référent). Cette expérience lui a permis de répondre par la négative à son hypothèse : les petits parleurs ne sont donc pas systématiquement moins armés au niveau langagier, sauf en ce qui concerne le vocabulaire, que les

---

[15] Ministère de l’éducation nationale, « Programme d’enseignement de l’école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)

[16] LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF Editeur, 1998

[17] FLORIN, Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l’oral, l’initiation à l’écrit*, Paris, Ellipses éd., 1995, 189p.

[18] FLORIN, Agnès, *Pratiques du langage à l’école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF éd., 1991

[19] De la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)

grands parleurs ont plus développé que les moyens et petits parleurs, toujours d'après l'analyse des résultats d'A. Florin.

Deux questions se posent alors :

- Peut-on catégoriser comme « petits parleurs » les élèves qui ne s'expriment pas (ou peu) dans le cadre des séances de langage dans la classe, mais qui s'exprimeraient peut-être beaucoup et très bien dans un autre contexte ?

Cette question remet en cause le bien-fondé de l'expression « petit parleur », pourtant largement utilisée par les enseignants (mais de moins en moins par les chercheurs et didacticiens, comme l'a fait remarquer de manière quelque peu provocante P. Péroz dans l'introduction de sa communication *Pourquoi parler de petits parleurs ?*[20]). Comme l'explique le chercheur, mettre les élèves dans des cases sur la base d'une observation partielle de leurs comportements et compétences est gênant, d'autant plus que la case « petit parleur » laisse supposer, à tort comme nous venons de le rappeler avec les conclusions d'A. Florin, l'existence de difficultés ou retards de développement des compétences linguistiques…

Je prends donc maintenant la précaution de rappeler

- Que je focalise mes observations sur une partie des élèves que je désigne par « petits parleurs », en référence à leurs compétences conversationnelles (et non à leurs compétences linguistiques) ;
- Et que ce que je connais et que j'évalue de leurs compétences conversationnelles est relatif à un contexte précis (celui de l'école, celui de la classe, celui d'un groupe de parole, celui de mes choix pédagogiques…).

- S'ils sont aussi outillés que les autres pour parler et comprendre le sujet de la conversation, pourquoi les petits parleurs ne parlent-ils pas (ou peu) ?

Les ressources pour faire la classe mises à disposition des enseignants par le scérén sur EDUSCOL fournissent une réponse dans le document intitulé *Le langage à l'école maternelle*[21].Sur la base de ce document et de mes observations en classe, je retiendrai donc les raisons suivantes :

- Les élèves non francophones : leur langue maternelle (et la langue qui est parlée à la maison) n'est pas le français ; ils doivent donc apprendre le français comme une seconde langue, pour s'insérer socialement et comme langue de scolarisation, mais ils n'ont a priori aucune difficulté à s'exprimer dans leur langue maternelle. Ce ne sont pas des élèves en difficulté : ils ont en général des capacités et des acquis équivalents à ceux des autres élèves. Dès qu'ils maîtriseront la langue de l'école, ils pourront faire apparaître et reconnaître ces capacités et acquis.

[20] PÉROZ, Pierre, « Pourquoi parler des "petits parleurs" ? », communication présentée aux journées « Pratiques langagières à la maternelle », Nimes, novembre 2010, en ligne https://hal.inria.fr/hal-01377023/document (consulté le 08/05/2018)

[21] Scérén CNDR-CRDP, « Ressources pour faire la classe : Le langage à l'école maternelle », *éduscol*, en ligne http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 08/05/2018)

- Les élèves timides ou réservés : « Oser entrer en communication » est le premier des objectifs visés par les programmes de cycle 1[22] pour le langage oral. Mais atteindre un tel objectif n'est pas immédiat pour tous les enfants. Prendre la parole dans le groupe et/ou face à l'enseignant suppose d'avoir envie de participer à la vie de la classe, de vaincre sa timidité, sa peur de se tromper, son manque de confiance en soi et en le groupe/l'enseignant… Autant d'obstacles qui peuvent amener un élève à ne pas (ou peu) participer aux séances de langage à l'école. Ces petits parleurs peuvent être loquaces dans d'autres contextes (à la maison par exemple). Là encore, ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux du reste de la classe. Il leur reste à oser les faire apparaître au grand jour.
- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du langage : il peut s'agir de retards ou de véritables troubles du langage. Dans le premier cas, les enfants se développent plus lentement sur le plan langagier et linguistique mais suivent la même courbe d'évolution que les autres enfants. On pourrait comparer leur langage et son évolution à ceux d'enfants plus jeunes. Dans le cas de véritables troubles spécifiques du langage, la fonction de langage ne s'installe pas ou reste désorganisée (dysphasie, dyslexie). Ces élèves nécessitent une prise en charge médicale et une différenciation pédagogique poussée.
- Les élèves ayant un « langage intérieur »[23], suivant l'expression de Lev Vygotski, un « dialogue interne » : P. Péroz les évoque en introduction de son premier livre : « ces élèves silencieux parce qu'ils écoutent et réfléchissent ne sont pas des " petits parleurs ". Ils parlent dans leur tête »[24]. Ils sont capables « après avoir écouté la maîtresse et leurs camarades pendant dix minutes, [de lever] le doigt pour faire la synthèse de ce qui vient d'être dit ou pour révéler une omission de la maîtresse »[25].

On pourrait énumérer d'autres justifications… En réalité, être « petit parleur » est un symptôme, un certain type de comportement dans le groupe ; les raisons sont innombrables. L'appellation « petit parleur » recouvre donc des situations, des réalités, des causes fort différentes, mais qui se concrétisent par une manifestation commune en classe : celle d'une mise en retrait importante ou totale lors des séances de langage oral et de manière plus générale, de l'absence ou la faiblesse de prises de parole en classe.

---

[22] Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)

[23] VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (trad. De Françoise Sève, suivie de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget), Paris, La Dispute, 1997

[24] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

[25] PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage en moyenne et grande sections de maternelle 2010-2013 », Metz, *Pratiques* 169-170, 2016, en ligne http://pratiques.revues.org/3100 (consulté le 08/05/2018)

1.3. Les différents « modèles d'intervention » en langage oral à la maternelle

De nombreux travaux de recherche portant sur le développement du langage en maternelle ont été menés et ont abouti à l'élaboration de préconisations à destination des enseignants du cycle 1. Celles qui ont le plus d'impact prennent la forme de modèles opérationnels directement implémentables sur le terrain. C'est ce que Loïc Pulido, Professeur au département des sciences de l'éducation à l'université du Québec, appelle des « **modèles d'intervention** » : « La notion de modèle d'intervention renvoie à un ensemble de principes ou d'actions permettant de répondre à une problématique professionnelle. Elle est couramment utilisée dans le champ de la psychologie et dans celui des sciences sociales, plus rarement en sciences de l'éducation. »[26].

Les différents modèles proposés par les auteurs d'ouvrages sur la pédagogie du langage diffèrent soit par leurs fondements théoriques, soit par la dimension du langage sur laquelle ils portent[27], soit par l'existence -ou non- d'une évaluation explicite et systématique de leur effet sur les apprentissages des élèves.

Je présenterai ci-après les modèles d'interventions en langage oral à la maternelle qui m'ont semblé les plus structurants.

1.3.1. Le modèle « linguistique » de L. Lentin

L. Lentin est une chercheuse en linguistique qui s'est penchée dès les années 1970 sur les processus d'acquisition du langage chez les enfants. Elle a notamment cherché à expliquer les différences de compétences en langage entre des enfants d'un même âge. Pour ce faire, elle a analysé le lexique et la syntaxe utilisés par des enfants, au cours d'échanges entre un adulte et un enfant. Elle en a déduit que le discours de l'adulte permettait à l'enfant de s'approprier de nouveaux éléments de langage entendus auparavant. Conformément aux modèles linguistiques dominants dans les années 70, L. Lentin affirme la priorité donnée à la syntaxe sur le vocabulaire ou l'articulation. Elle a ensuite cherché comment utiliser ce constat à l'école maternelle, pour développer le langage chez les enfants, notamment les moins avancés.

Son modèle d'intervention induit donc les préconisations suivantes :

- L'enseignant doit mettre au point un parcours d'apprentissage individuel différent pour chaque enfant
- L'enseignant doit distinguer les difficultés d'émission de langage oral des difficultés de réception/compréhension
- L'enseignant doit servir de modèle linguistique pour ses élèves, en proposant des énoncés riches, et convenablement structurés (les « schèmes syntaxiques créateurs ») au cours de situations d'échange authentiques et variées

[26] PULIDO, Loïc, « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale », *Tréma*, 2016, mis en ligne le 01/01/2017, en ligne https://journals.openedition.org/trema/3493 (consulté le 08/05/2018)

[27] Certains sont plutôt centrés sur l'apprentissage du lexique, d'autres sur la syntaxe, d'autres sur les aspects communicationnels du langage

Ces conclusions ont servi de base à la rédaction des programmes de l'école primaire de 1985 et ont profondément marqué la pédagogie du langage dans les écoles maternelles françaises, qui jusque-là pratiquaient des « moments collectifs de langage », centrés sur le vocabulaire et assez proches des historiques leçons d'élocution de l'école primaire. Certaines préconisations de L. Lentin sont aujourd'hui des références pour les enseignants, la « reformulation en écho » et la volonté de travailler en petits groupes par exemple. Mais beaucoup de ses propositions ne peuvent être mises en œuvre, car trop exigeantes : enregistrements, analyses, repérage individualisé des points à travailler, utilisation de supports spécifiques comme « Pauline et Victor », etc.

1.3.2. Le modèle d'échanges en groupes conversationnels d'A. Florin

Professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes, A. Florin a commencé, dans les années 1980, par observer la qualité et, de manière novatrice, la quantité des énoncés produits en classe lors des moments de langage à l'école maternelle. Elle a souligné l'ampleur des différences entre les élèves. De manière récurrente, elle a pu identifier deux occasions d'activités langagières : des séances de conversation en regroupement et des ateliers d'activités (peinture, découpage…) en petits groupes. Elle a constaté que les ateliers ne permettaient pas la production d'énoncés riches par les élèves, ceux-ci étant concentrés sur l'action demandée. En revanche, les séances de type conversationnel en groupe donnaient des résultats meilleurs tant sur le plan qualitatif que quantitatif, à condition que l'objet des conversations soit accessible et intéressant pour les élèves. En revanche, tous les élèves n'étaient pas impliqués dans la conversation à un même degré, certains étant même totalement exclus des échanges. A. Florin est aussi la première à avoir dénoncé la participation excessive des enseignants lors des séances de langage au cours desquelles ils occupent, d'après elle, plus de 50% du temps de parole.

Son modèle d'intervention a alors pris la forme suivante :

- Travailler le langage dans des groupes conversationnels de petite taille (6 à 10 enfants) à raison d'une séance toutes les deux semaines, en isolement complet des autres groupes
- Veiller à l'homogénéité des groupes relativement à la propension des élèves à intervenir dans les séances d'échanges langagiers (tout-petits, petits, moyens et grand parleurs)
- Viser l'entrée dans la démarche de communication verbale (oser entrer en communication), l'apprentissage des règles conversationnelles (respect du tour de parole, écoute réciproque…) et le développement du lexique

Ces préconisations ont été mises en œuvre et les performances en ont été mesurées et publiées[28]. On constate une véritable progression du nombre d'interventions des petits parleurs au cœur des groupes conversationnels, mais sur le plan qualitatif, les énoncés ne s'enrichissent et ne s'allongent pas. De plus, le retour en classe entière après le travail en groupes de langage fait disparaître les progrès constatés en petits groupes, ce qui implique de se donner les moyens (espace, temps) de s'en tenir constamment au modèle d'intervention en petits groupes pour le travail sur le langage. A. Florin le confirme : « la mise en œuvre de ces techniques de communication suppose réalisée toute une série

[28] FLORIN, Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF éd., 1991

de conditions et notamment, la subdivision du grand groupe-classe en plusieurs petits groupes, la multiplication des salles et des séances de travail en petit groupe… C'est le prix à consentir si l'on veut […] obtenir un rééquilibrage de la parole »[29].

Les outils utilisés pour mesurer les progrès lors des expérimentations ne sont pas mis à disposition des enseignants pour évaluer leurs élèves. L'outil le plus accessible reste la comparaison du nombre d'interventions des élèves dans la conversation du groupe, mais aucune mesure qualitative n'est proposée (puisqu'aucun objectif qualitatif n'est défini).

1.3.3. Le modèle d'échanges autour de supports adaptés de P. Boisseau

Inspecteur honoraire de l'éducation nationale et conférencier (après avoir été instituteur), P. Boisseau dispose de connaissances générales en linguistique et en psychologie de l'enfant. Il s'appuie par ailleurs sur une grande partie des travaux de L. Lentin, sa conception de l'apprentissage du langage étant en effet la même. Comme elle, il focalise son attention sur l'importance du développement de la structure des phrases de l'élève : l'adulte doit lui fournir des rétroactions qui portent sur la dimension syntaxique. Comme d'autres chercheurs dans la lignée de L. Lentin (Emmanuelle Canut, Martine Vertalier), il insiste sur la nécessité pour ces rétroactions de se placer à un niveau de complexité légèrement supérieur à celui que l'élève maîtrise.

En revanche, P. Boisseau se distingue par son apport d'outils concrets pour encourager l'engagement des élèves dans l'échange. On citera en premier lieu les « albums échos », proches des préconisations de L. Lentin : ils sont construits de manière individualisée, c'est à dire pour un élève en particulier, à partir de photographies d'activités ou d'évènements qu'il a vécus. En second lieu, on peut parler des « oralbums » : ce sont des albums au texte séparé des illustrations et adapté au niveau du groupe d'élèves qui l'utilise[30]. Ils visent à apprendre aux élèves du groupe à raconter… P. Boisseau développe toutes les ressources nécessaires (notamment des « oralbums », des cartes imagiers, etc.) pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de son modèle d'intervention, qu'on peut résumer ainsi :

- Utiliser des supports attrayants et adaptés pour enrôler les élèves dans le dialogue ;
- Focaliser l'attention sur la syntaxe des énoncés produits ;
- Reformuler les énoncés d'une manière légèrement plus élaborée, quitte à produire si nécessaire, un énoncé incorrect sur le plan linguistique.

P. Boisseau fournit aussi aux enseignants les moyens d'évaluer le niveau de maîtrise du langage des élèves et sa progression. Il les encourage à « évaluer les progrès de façon continue et différenciée »[31]. Selon lui, « apprendre à évaluer les productions de ses élèves, de même qu'apprendre à équiper pour eux un album écho […] constituent les deux fondamentaux de la formation du pédagogue du langage ». Pour cela, il a développé un outil qui se présente sous forme de grille, dans

[29] Ibid.

[30] Trois niveaux sont disponibles au choix de l'enseignant dans chaque album

[31] BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, scérén/CRDP de Versailles & Retz, 2005

laquelle une liste de compétences peut être cochée comme étant « en cours de construction » ou « construite ». La première page regroupe les rubriques « Expression-communication » et « construction de la syntaxe ». Les compétences visées sont exprimées sous forme de phrases à la première personne, comme « J'utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots ». La deuxième page aborde les rubriques vocabulaire et articulation. On lit donc clairement dans cette grille d'évaluation la représentation de l'apprentissage du langage de son auteur : primauté de la syntaxe et du vocabulaire.

1.3.4. Le modèle polylogal de P. Péroz

P. Péroz, après avoir été instituteur, maître formateur et maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM puis l'espé de Lorraine, est désormais chercheur au Centre de Recherche sur les Médiations à l'Université de Lorraine. Comme A. Florin, il constate les inégalités dans la répartition de la parole entre les élèves à l'école et déplore le maintien voire l'accentuation des écarts au fil du temps. Selon lui, le fait que, lors des séances de langage ordinaires, les échanges se construisent en référence à un modèle « dialogal adulto-centré »[32], ne permet pas de sortir de cette impasse. Il préconise un modèle polylogal, où les prises de parole des élèves se succèdent en prenant appui les unes sur les autres. Il rejoint en cela F. François et ses « enchainements par "continuité et mouvements" d'un élève à l'autre », grâce auxquels « dans un contexte favorable c'est-à-dire d'écoute, les élèves apprennent ensemble à parler »[33].

Son modèle d'intervention s'appuie donc sur :

- L'écoute et les « reprises-reformulations » entre élèves, qui sont autorisés à reprendre ou répéter ce qui a déjà été dit et à qui l'enseignant laisse le temps de réfléchir et de construire leurs interventions ;
- Un enseignant qui se place en retrait, écoute ses élèves, intervient peu, pose peu de questions mais des questions ouvertes et adressées collectivement ;
- Un enseignant dont la direction des échanges repose sur le respect des règles conversationnelles et la distribution équitable de la parole.

Les recherches menées par P. Péroz donnent une large place à la mise en œuvre sur le terrain et à l'évaluation de la méthode. On constate que le suivi de ces préconisations permet aux élèves de parler de plus en plus au fil des séances, avec des énoncés de plus en plus longs et complexes.

Les outils d'analyse reposent sur la transcription de la séance filmée ou ad minima enregistrée. On évalue les progrès d'abord en comparant le nombre d'interventions et la longueur de celles-ci (nombre de mots). Ensuite, pour évaluer les compétences langagières et linguistiques, on entre dans

[32] PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *in* F.Carton *et al.*, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015, pp.189-206, en ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667 (consulté le 08/05/2018)

[33] FRANCOIS, Frédéric, *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeux et variations des figures du sens*, Paris, Nathan, 1993

le qualitatif des énoncés produits par l'analyse linéaire des interventions et de leurs enchaînements, ce que décrit en détail le très récent ouvrage de P. Péroz, *Pédagogie de l'écoute*[34].

1.3.5. Synthèse

Il existe bien entendu beaucoup d'autre modèles d'intervention, plus ou moins récents, aboutis, proches de ceux que nous venons de décrire brièvement. Il en existe notamment qui privilégient une approche ciblée sur le lexique (on peut citer Michel Zorman[35], Evelyne Charmeux…), même si depuis longtemps, on ne jauge plus la connaissance d'une langue au nombre de mots connus. Mais il m'a semblé qu'avec cette base, je disposais d'un panel intéressant et suffisant pour choisir une approche qui conviendrait à ma problématique.

Le tableau de synthèse ci-dessous permet de donner un aperçu global des modèles retenus.

Modèle d'intervention	Fondements	Dimension privilégiée	Outils d'évaluation	Préconisations principales
L. Lentin	Linguistique	Syntaxe	Non	Modéliser, individualiser, être vigilant au décalage entre production et compréhension
A. Florin	Psychologie	Dimension pragmatique	Non	Echanger en groupes conversationnels pour apprendre à trouver sa place dans les échanges
P. Boisseau	Linguistique psychologie	Syntaxe	Oui	Reformuler en complexifiant un peu les énoncés des enfants, utiliser des supports spécifiques adaptés
P. Péroz	Linguistique/ didactique	Dimension pragmatique	Oui	Encadrer les échanges, poser peu de questions (ouvertes et collectives), écouter les élèves, autoriser à répéter, compter sur l'étayage entre pairs

Figure 1 : Extrait d'un tableau de synthèse de Loïc Polido[36]

1.4. Les atouts du modèle de P. Péroz

Les petits parleurs étant ceux qu'on n'entend pas, pour les aider à progresser en utilisant les bons leviers, on doit d'abord les amener à prendre la parole. Une approche pragmatique comme celle de P. Péroz répond à cet objectif : elle permet de cibler avant tout le développement de compétences conversationnelles, langagières : savoir respecter les règles de parole, savoir écouter les autres, savoir/oser intervenir (même pour quelques mots ou pour répéter ce qui a été dit), etc. et grâce à cela, on pourra développer les compétences linguistiques.

---

[34] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

[35] ZORMAN, Michel & DUYME, Michel & KERN, Sophie & Le Normand, Marie-Thérèse & LEQUETTE, Christine & Pouget, Guillemette, « Parler Bambin, un programme de prévention du développement précoce du langage », *A.N.A.E. n°112-113*, 2011, p238-245, en ligne http://www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE_112_Zorman_B.pdf (consulté le 08/05/2018)

[36] PULIDO, Loïc, « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale », *Tréma*, 2016, mis en ligne le 01/01/2017, en ligne https://journals.openedition.org/trema/3493 (consulté le 08/05/2018)

Les expérimentations menées par P. Péroz entre 2010 et 2012 dans le cadre du projet CLEA donnent des résultats probants, relatés dans l'article « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? »[37] :

- Dès le départ, l'enseignant parle moins, laissant donc plus de place aux élèves pour prendre la parole : le taux d'intervention de l'enseignant dans la séance de langage est de 34%, au lieu de 53% mesurés par A. Florin avec ses groupes conversationnels ;
- Les élèves interviennent de plus en plus : ils passent de 10,5 à 13,5 interventions pas séances entre novembre et mars d'une même année scolaire ;
- Leurs prises de paroles deviennent de plus en plus longues : on passe de 11 à 14 mots en moyenne par intervention ;
- Leurs constructions syntaxiques deviennent de plus en plus complexes, puisqu'en MS, 75% des énoncés (92% en GS) sont des énoncés complexes, comportant au moins un verbe. En 1991, A. Florin constatait avec son modèle 42% en MS (et 57% en GS).

Une approche de ce type devrait permettre la prise de parole et l'allongement des énoncés et donner l'occasion d'identifier dans le langage des petits parleurs les éventuels points forts et lacunes pour mieux les épauler dans le développement de leurs compétences linguistiques, en travaillant la syntaxe, le lexique, etc. C'est d'ailleurs ce que prévoit explicitement le modèle de P. Péroz, tel qu'il est décrit dans son deuxième ouvrage intitulé *Pédagogie de l'écoute*[38] : en effet, cet ouvrage, en complément du premier, décrit précisément ce que l'enseignant doit faire pendant les séances de langage ou lors de séances dites « décrochées » pour prendre en compte les difficultés de langage qui se font jour chez les élèves. Ce livre paru en avril 2018 est encore plus tourné vers la pratique que le premier ; il fournit tous les outils pédagogiques et didactiques nécessaires à la mise en œuvre opérationnelle de la Pédagogie de l'écoute. Tous les éléments sont donc réunis pour que je puisse appliquer cette méthode avec comme objectif le développement du langage chez les petits parleurs.

La deuxième partie de ce mémoire exposera plus en détail les principes de la Pédagogie de l'écoute et la façon dont je l'ai mise en œuvre dans ma classe.

2. Mise en œuvre de la Pédagogie de l'écoute

2.1. Le dialogue pédagogique ordinaire (DPO) et ses limites

Lors des séances de langage à l'école, l'enseignant s'appuie sur un support (album, activité…) ou ad minima sur un thème qu'il choisit, pour mobiliser les élèves et donner du sens à l'exercice de langage qu'il propose à sa classe. Et pendant la séance de langage proprement dite, même s'il s'est fixé des objectifs de langage et essaie de faire participer le plus d'élèves possible aux échanges, il est souvent tenté de poursuivre aussi des objectifs notionnels relatifs au thème ou à l'objet de la séance :

---

[37] PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *in* F.Carton *et al.*, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015, pp.189-206, en ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667 (consulté le 08/05/2018)

[37] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

il souhaite que les élèves montrent qu'ils ont compris l'album qui leur a été lu, qu'ils comprennent le sens de l'expérience qu'ils ont faite, etc.

Confronté à ce double objectif d'enseignement, le maître structure « naturellement » les échanges de manière à distribuer la parole entre les élèves et en même temps faire « avancer » la discussion en direction des conclusions attendues en fonction de la notion ou du thème abordé. Pour ce faire, il fait en général appel au dialogue pédagogique ordinaire (DPO), suivant l'appellation donnée par E. Nonnon[39].

2.1.1. Les caractéristiques du dialogue pédagogique ordinaire

En DPO, l'enseignant guide ses élèves, en posant des questions, en général assez nombreuses, qui permettent à la classe de construire un raisonnement qui l'amène progressivement aux conclusions attendues. Le déroulement habituel d'une séance prévoit que l'enseignant pose une question, obtient une réponse correspondant à ce qu'il attend, valide cette réponse et passe à la question suivante. S'il n'obtient pas la réponse souhaitée (ou pas assez rapidement, car le maître est souvent pressé), il va reformuler voire préciser sa question, de manière à orienter les élèves vers la bonne réponse… jusqu'à ce que la réponse attendue émerge. Ce qui permet à l'enseignant de passer à la question suivante, qui fera avancer la classe vers la construction de la notion étudiée.

Il est courant, en DPO, d'utiliser des visuels (images d'album, photos…) pour structurer les échanges : on parle d'une image, puis de la suivante et ainsi de suite, jusqu'à avoir parcouru tous les visuels qui illustrent la notion ou l'album objet de la séance.

Le DPO a donc l'avantage de permettre à l'enseignant de contrôler le déroulement de la séance, son rythme et d'arriver aux conclusions souhaitées dans le temps imparti. Les élèves ont parlé, le thème/l'album/la notion a été comprise : la séance s'est bien passée.

2.1.2. Les limites du dialogue pédagogique ordinaire

Mais si l'on y regarde de plus près, avec en tête notre objectif de développement du langage (notamment celui des petits-parleurs), il est peu probable qu'une séance en DPO soit un réel succès : en effet, avec la démarche que nous venons de présenter, environ la moitié des paroles prononcées en séance de langage sont le fait de l'enseignant lui-même. Les autres énoncés, ceux des élèves, sont courts et peu construits, en réponse aux questions souvent assez fermées du maître. Le rythme d'alternance question/réponse est élevé, ne laissant pas aux élèves qui participent au dialogue le temps de construire une réponse élaborée, ni même aux élèves les moins à l'aise dans le langage de construire une quelconque réponse. Si bien que les moins rapides (petits et moyens parleurs) restent souvent à l'écart de l'échange (et donc de la séance). Dans ce contexte, l'écoute des élèves est fragile et l'attention portée de manière générale à la séance. Bien entendu, l'enseignant, qui s'est fixé comme objectif de faire parler tout le monde, y compris les petits parleurs va « interroger » les élèves en retrait, leur donner la parole, même s'ils ne l'ont pas toujours demandée. Et pour ne pas les mettre en difficulté, il va poser une question particulièrement fermée, requérant une réponse brève. Et le maître

[39] NONNON, Elisabeth, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, 2004, n°146, pp.75-84, en ligne https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm (consulté le 08/04/2018)

obtiendra la réponse attendue, mais celle-ci aura probablement été soufflée par un ou plusieurs grands parleurs, intervenant hors du cadre des règles de conversation, c'est-à-dire sans avoir été invité à prendre la parole. La plupart du temps, il ne sera pas fait de reproche (ou si peu) au grand parleur pour avoir enfreint la règle et celui-ci aura la satisfaction d'avoir donné le premier la bonne réponse, ce que l'enseignant aura pu apprécier, malgré l'entorse aux règles de parole. Et le petit parleur se sera acquitté de sa tâche de parole, même si son énoncé est court et reçu par le groupe comme étant « de seconde main ». Certains élèves peuvent être amenés, dans l'optique de s'engager dans la séance et de contribuer à la construction de la notion, à formuler des réponses tâtonnantes voire erronées au niveau notionnel, ou qui sont des redites d'un point déjà évoqué : ceux-là verront souvent leurs propositions écartées par le maître ou ignorées, parce qu'elles ne font pas « avancer » la séance. Si bien que, comme l'écrit P. Péroz, « les élèves les plus lents, ceux qui justement ont besoin de l'école pour apprendre à parler la langue de l'école et ses usages sont toujours en position d'infériorité puisqu'ils ne sont jamais en mesure d'apporter les réponses différentes, bonnes, originales, nouvelles, intéressantes etc. que l'on est censé donner lorsqu'on est interrogé. Le résultat, […] c'est le silence des petits parleurs. »[40].

Cette présentation rapide des inconvénients du DPO peut sembler caricaturale. Pourtant, les résultats des expérimentations de P. Péroz, comme de celles d'A. Florin confirment ces travers. Dans mon cas personnel, ce scenario « catastrophe » décrivant les inconvénients de cette pratique habituelle en séance de langage m'a interpelée avec force, parce qu'il décrivait une réalité quotidienne de ma classe :

- Je parle beaucoup ;
- L'attention et l'écoute des élèves est volatile ;
- Seuls les élèves les plus rapides interviennent et une pression concurrentielle s'établit, qui exclut les plus lents ;
- Les élèves font des phrases courtes, construites à la hâte pour répondre à la question (et donc à mes attentes notionnelles) : peu de connecteurs, pas de marqueurs temporels ni de reprises ;
- Les règles de conversation ne sont pas toujours respectées et je ne recadre pas toujours, notamment quand la réponse donnée, sans autorisation de prendre la parole, est celle que j'attendais ;
- Les petits parleurs interrogés, s'ils répondent, répètent les mots énoncés sans autorisation de le faire par les élèves les plus rapides ;
- J'écarte ou j'ignore les réponses inadéquates ou de reformulation, pour me concentrer sur celles qui vont plus directement dans le sens que je souhaite.

Au final, en DPO, les objectifs notionnels priment nécessairement sur les objectifs langagiers, même si telle n'est pas l'intention initiale. Et l'exercice de langage n'en est pas un. « La règle implicite est qu'il ne faut pas « parler », il faut « donner la réponse » et il faut la donner […] le premier pour obtenir une évaluation positive de la part de la maîtresse »[41].

---

[40] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

[41] Ibid.

2.1.3. Les correctifs usuels … et leurs limites

Bien entendu, les enseignants ont conscience que dans leur classe, même en séance de langage, certains élèves ne parlent que très peu et ils souhaitent favoriser leur prise de parole dans les séances de langage. Tout en restant en général dans le cadre du DPO, ils essaient de mettre en œuvre une différenciation, des correctifs à l'usage de ces élèves. Nous les évoquons ci-après, en montrant que leurs effets restent limités :

- Isoler les petits parleurs dans des groupes conversationnels spécifiques : il s'agit de faire sortir du groupe classe, sur un créneau donné, un certain nombre d'élèves, dont les difficultés en langage sont identifiées (élèves allophones par exemple) pour des séances de langage conçues pour aborder ces difficultés. Des élèves d'autres classes ayant le même profil peuvent éventuellement être associés à ces groupes conversationnels. Si l'on dispose des moyens logistiques et humains nécessaires pour faire fonctionner ces groupes (ce qui n'était pas le cas dans mon école, malgré la bonne volonté générale), on peut engager un travail spécifique avec les élèves concernés. Mais cela ne résout pas nécessairement (en tout cas pas à court terme) le problème de leur participation aux séances de langage au sein de leur groupe en classe.
- Simplifier les questions : cette solution est mise en œuvre au sein d'une séance de langage classique en DPO. L'enseignant essaie de formuler sa question de manière que les élèves qui ne participent pas aux échanges puissent y répondre facilement, dans le rythme pris par les échanges, c'est-à-dire rapidement. La question est donc nécessairement plus fermée et appelle une réponse simple et concise. Si bien que les élèves produisent en retour des énoncés très courts. Alors pour « relancer » la conversation, l'enseignant doit avancer une nouvelle question rapidement, qui appelle à nouveau une réponse courte… On assiste à une accélération et un appauvrissement des productions langagières, ce qui va à l'encontre des objectifs de la séance.
- Forcer un questionnement individuel : l'idée est d'adresser une question à chaque élève de la classe, de manière à s'assurer qu'à la fin de la séance, tous auront pris la parole. Effectivement, la parole est alors plus équitablement répartie et tous les élèves s'expriment. En revanche, ce procédé oblige à des échanges courts avec chacun, pour éviter que la durée cumulée des échanges ne soit trop longue et que les élèves ne se lassent. En outre, on développe par ce biais des échanges élève/enseignant, qui ne laissent pas la place à une conversation plus collective.
- Différencier le questionnement : en regroupant les deux approches précédentes et en adressant spécifiquement aux petits parleurs des questions simples, tout en maintenant l'existence de questions plus ouvertes pour les élèves plus rapides et plus à l'aise, on contourne les inconvénients de chaque méthode. Une différenciation se met en place, qui permet aux élèves les plus performants d'explorer la notion abordée, d'y réfléchir, de la construire… et aux autres de prendre la parole quand on les sollicite pour cela. On a hélas la désagréable impression de tenir ces derniers à l'écart des enjeux de savoir et de l'apprentissage des compétences langagières et linguistiques nécessaires à une prise de parole dans une situation conversationnelle.

L'hypothèse de P. Péroz face au constat des limites du DPO et de ses correctifs est que, pour travailler le développement du langage en maternelle, il faut sortir de ce modèle et en élaborer un autre. C'est ce qu'il fait en proposant de mettre en œuvre les principes de la Pédagogie de l'écoute.

2.2. La Pédagogie de l'écoute

2.2.1. Les objectifs visés en regard des objectifs institutionnels

P. Péroz se fixe comme objectif de permettre à chacun de parler et de favoriser l'allongement des prises de parole, comme le préconisent les textes d'accompagnement des programmes : « obtenir des prises de paroles de plus en plus longues et organisées, au plus proche de l'intérêt du moment »[42]. Par ailleurs, au cœur de « ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle » relativement au langage, les programmes précisent que les élèves doivent être capables de : « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vu. »[43]. La Pédagogie de l'écoute répond aussi à cet objectif. Enfin, en encourageant la prise de parole et son allongement, l'approche de P. Péroz amène l'élève à rencontrer des difficultés de type syntaxique : il doit gérer des connecteurs pour articuler ses propositions, gérer les temps et leur concordance, mettre en œuvre des reprises pronominales… Et de la confrontation de l'élève avec ces difficultés naîtront les apprentissages conformes aux attendus des programmes : « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis »[44].

Les objectifs de la pédagogie de l'écoute rejoignent donc bien les objectifs institutionnels pour la maternelle, dont l'atteinte est si déterminante pour la réussite scolaire à l'école primaire et au-delà.

2.2.2. L'approche pédagogique

2.2.2.1. Le dialogue pédagogique à évaluation différée

On a vu qu'avec le DPO, les échanges s'enchaînent avec rapidité : l'enseignant pose une question, un élève répond, l'enseignant valide la réponse et pose une nouvelle question… Quelques fois, plusieurs élèves s'essaient à répondre avant que la réponse attendue ne soit donnée et validée, mais le plus souvent, la réponse vient rapidement. Et si ce n'est pas le cas, comme on l'a vu, l'enseignant reformule ou réoriente sa question pour mieux guider les élèves.

Adoptant une posture en retrait, l'enseignant procède différemment lorsqu'il pratique le « Dialogue pédagogique à évaluation différée » (désormais DPED) :

- Premier principe fondamental du DPED : donner aux élèves le temps d'écouter, de réfléchir et de construire leur intervention. En DPED, l'enseignant doit retarder autant que possible le moment de valider ce qui a été dit et de poser (ou plus souvent en posant) une nouvelle question. Précisons que le terme « évaluation » utilisé dans « dialogue pédagogique à EVALUATION différée » correspond à ce temps de validation par le maître des propos tenus par les élèves, c'est à dire le troisième temps de l'échange Question/Réponse/Evaluation. L'idée est de donner aux élèves le temps d'écouter les réponses des autres, de s'en inspirer, de réfléchir, de préparer intérieurement la formulation d'un énoncé, de demander la parole…

---

[42] Ministère de l'éducation nationale, « Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie1 - L'oral - Cadrage général », *éduscol*, en ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf (consulté le 08/05/2018)

[43] Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel n°2 du 26/03/2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)

[44] Ibid

Pendant tout ce temps l'enseignant doit être en retrait, ne pas relancer la discussion, simplement distribuer la parole et écouter. La parole doit être donnée à tous ceux qui la demandent, sans préjuger de ce qui va être dit et dans le respect strict des règles conversationnelles.

- Deuxième principe fondamental du DPED : permettre les répétitions ou reformulations de ce qui a été dit. En DPED, l'élève a le temps d'écouter les autres, de réfléchir, puis d'intervenir dans la discussion. Les élèves les plus avancés en profitent pour rebondir sur ce qui a été dit, le compléter, le remettre en cause, le poursuivre : répondre à la question ouverte du maître devient un véritable travail collaboratif. Quant aux élèves en difficulté de langage, ils trouvent dans ce qui est dit par leurs pairs la matière première de leur énoncé en construction : ne pas les autoriser à reformuler ou à répéter reviendrait à leur demander de se taire ! Alors qu'à partir des reprises ou reformulations d'éléments entendus chez leurs camarades, les petits parleurs parviennent le plus souvent à exprimer une idée nouvelle ou modifiée : on est rarement dans la répétition pure, sauf chez les élèves les plus jeunes ou les plus en difficulté, comme le constate P. Péroz lors de ses nombreuses expérimentations.

  De manière générale, sans douter du bien-fondé du cadre théorique de l'acquisition du langage chez le jeune enfant, qui affirme que l'enfant apprend à parler avec l'adulte, P. Péroz remet en cause la transposition de ce modèle au milieu scolaire. Car à l'école, « Le groupe est là qui fait obstacle : obstacle à la mise en place d'une relation d'étayage conforme au modèle original. »[45]. L'analyse des résultats du DPED amène P. Péroz aux conclusions suivantes : « Pour la construction de leurs énoncés, les élèves (ré)utilisent un matériel verbal qu'ils puisent à trois sources qui sont dans l'ordre 1) les autres élèves 2) les éléments du texte 3) l'enseignant. »[46]. Ainsi, avec le DPED, l'existence du groupe autour de l'élève est mise à profit par ce dernier pour apprendre à parler. Cela est fondamentalement différent du DPO, qui fait monter entre les élèves une pression concurrentielle pour être celui qui parviendra à engager le plus souvent possible un dialogue avec le maître.

Un certain nombre de principes secondaires, qui guident notamment l'enseignant dans l'art et la manière de poser les questions, viennent compléter le concept :

- Ne poser que des questions ouvertes, malgré la tentation habituelle en DPO de décliner les questions ouvertes en une succession de questions fermées pour guider les élèves vers la réponse attendue ;
- Poser des questions au groupe et non à un élève en particulier pour favoriser la co-construction de la réponse par les élèves et éviter d'engager un dialogue maître/élève avec l'un d'entre eux, qui aurait tendance à mettre à l'écart le reste du groupe, comme en DPO ;
- Répéter les questions, pour permettre à tous les élèves d'y répondre, même s'ils ont eu besoin de beaucoup de temps pour s'y préparer. Répéter la question donne aussi l'occasion à chacun

[45] PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *in* F.Carton *et al.*, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015, pp.189-206, en ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667 (consulté le 08/05/2018)

[46] Ibid

de prendre du recul et se remémorer ce que disait le texte, ce qui a déjà été dit et ce qui a été oublié : collectivement, la construction de la réponse avance grâce à cette répétition de la question.

Ces grands principes donnent le cadre pédagogique dans lequel s'inscrit le dialogue pédagogique à évaluation différée, qui mettront les élèves dans des conditions propices à l'apprentissage du langage. Mais il convient ensuite d'identifier précisément les compétences que l'on veut développer pour cet objectif général et de mettre alors au point le déroulement de la séance et son questionnement, c'est-à-dire d'envisager maintenant l'approche d'un point de vue didactique.

Avant cela, on pourra s'intéresser à un outil que P. Péroz propose pour aider l'enseignant à gérer la transition du DPO vers le DPED : le système des jetons.

2.2.2.2. Les jetons : dispositif pédagogique de transition

Il s'agit d'un dispositif pédagogique qui matérialise les prises de parole de chacun et rend tangible pour les élèves le résultat d'une activité qui « ne produit rien ». Il permet ainsi une meilleure clarté cognitive par rapport au travail à accomplir en séance de langage. L'enseignant peut contrôler qu'il distribue la parole de manière équitable et chaque élève peut mesurer, évaluer sa propre participation à la séance. Il permet de définir des objectifs et de discuter de leur atteinte (ou non) après la séance, lors d'un bilan. Il est donc un outil pour conscientiser le travail effectué en séance de langage oral.

Les principes en sont les suivants :

- À chaque fois qu'un élève prend la parole, il reçoit un jeton ;
- Pour avoir la parole, il faut lever le doigt et attendre d'être interrogé en écoutant les autres ;
- Les jetons gagnés doivent rester au sol (ou dans la boîte) devant soi. Il ne faut pas jouer avec ;
- Le maître peut reprendre un jeton à celui qui coupe la parole ou joue avec ses jetons.

On fixe alors un objectif de nombre de jetons à gagner au cours de la séance (3 à 5). Il est important de rappeler souvent le sens à donner à ces jetons : le but n'est pas d'accumuler des jetons (que l'on remet de toutes façons tous dans la boîte en fin de séance) mais de « voir » si on a beaucoup parlé ou non.

Le système est ludique, facile à comprendre, motivant pour les élèves. Il est pratique pour l'enseignant, qui reste grâce à lui conscient, pendant la séance, de sa gestion des prises de parole et de l'investissement des uns et des autres. Il présente aussi quelques inconvénients : il détourne parfois l'attention des élèves de la discussion, notamment en fin de séance, quand les élèves commencent à anticiper leur bilan. De plus, certains élèves oublient que gagner un jeton n'est pas un but en soi et détournent le système pour gagner des jetons : ils prennent la parole pour répéter strictement ce qui vient d'être dit ou pour dire n'importe quoi et se voient récompensés d'un jeton, comme ceux qui ont fait l'effort de construire un énoncé intéressant… P. Péroz rappelle que « ce détournement du système est assez naturelle. Il ne faut pas s'en offusquer. Dans un premier temps, l'objectif essentiel doit être la participation et le respect des règles conversationnelles. Si ce défaut perdure, on abordera le sujet en séance décrochée »11/.

On constate entre les deux ouvrages publiés par P. Péroz en 2010[47] et en 2018[48], une évolution à la baisse de l'importance donnée à ce dispositif pédagogique : en 2010, sa présentation occupe le premier et le dernier chapitre (respectivement sept et deux pages) de la partie « Mise en œuvre du dialogue pédagogique à évaluation différée ». Il est à nouveau abordé sur trois pages dans la dernière partie de l'ouvrage de 2010 « Pour une Pédagogie de l'écoute ». Il est une composante majeure de la méthode proposée et a d'ailleurs marqué les esprits dans les années qui ont suivi la parution du livre. En 2018, il est relégué en cinquième annexe et n'occupe que 4 pages dans les 20 dernières pages du livre. L'utilisation du système de jetons n'a jamais été présenté comme indispensable par P. Péroz, mais ce dernier a délibérément voulu le faire passer au second plan : le système des jetons est un outil qui facilite la transition du DPO vers le DPED, mais il n'est pas le DPED ! Après quelques mois, on doit pouvoir s'en passer : les règles conversationnelles sont respectées par les élèves, les élèves sont motivés par la réussite de leur travail (leurs interventions, leur intérêt pour l'histoire) et non plus par le gain d'un jeton supplémentaire.

2.2.3. Les choix didactiques

2.2.3.1. Le « Format de séance »

Lors d'une séance de langage faisant suite à la lecture d'un texte, l'enseignant souhaite travailler avec ses élèves un certain nombre de compétences :

- La mémorisation (compétence cognitive) pour pouvoir raconter (compétence discursive) ;
- La compréhension (compétence cognitive) pour pouvoir expliquer (compétence discursive) ;
- La prise de recul pour pouvoir interpréter (compétence complexe à la fois discursive, cognitive, psychologique et culturelle).

Pour guider l'enseignant dans la mise en œuvre didactique, P. Péroz propose un « Format de séance », qui permet d'aborder de manière structurée le travail de toutes ces compétences. Ce format de séance se doit d'être régulier, car cela « favorise pour les élèves l'anticipation et la compréhension des tâches cognitives qui vont leur être demandées. »[49].

La séance s'articule en trois phases successives, en écho aux trois « blocs » de compétences ci-dessus :

- Une phase de restitution ;
- Une phase de compréhension ;
- Une phase d'interprétation.

Chaque phase s'appuie sur des questions de base, qui reviennent d'une séance à l'autre et contribuent, elles aussi à aider l'élève à anticiper et comprendre ce qu'on attend de lui. Dans la phase de restitution, une question d'exhaustivité vient compléter la question de base (qui aura au préalable été répétée), de manière à faire appel explicitement à la mémoire de ce qui a été dit et de ce que disait le texte. Dans la phase de compréhension, des questions contextualisées selon le texte de la séquence

[47] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

[48] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

[49] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

viennent compléter les questions de base. La structure de ces questions contextualisées reste stable, toujours dans le même but d'aider l'élève à se repérer dans les attentes du maître, mais elles sont adaptées à l'histoire qui a été lue (ce qui les rend plus difficiles à repérer pour les élèves). Enfin, dans la phase d'interprétation, des questions tout à fait spécifiques au texte étudié pourront être proposées, même si on essaiera toujours de rester le plus possible sur des types de questions connus.

En annexe 2 figurent de manière synthétique les principales questions proposées par P. Péroz. On notera que les types de questions (de base, d'exhaustivité, contextualisées…) seront signalés dans la transcription et permettront ensuite de conduire l'analyse, notamment structurale de la séance. Toutes ces questions portent sur une histoire que l'on a préalablement présentée aux élèves. Mais comment choisir l'histoire et de quelle manière la leur présenter ?

2.2.3.2. Les supports : pas d'albums !

A contre-courant des pratiques usuelles, P. Péroz déconseille de manière de plus en plus affirmée l'utilisation d'albums pour les séances de langage. Voici les principaux arguments qu'il avance :

- L'album est un objet complexe, en particulier lorsque texte et illustrations ne sont pas redondants mais complémentaires, voire antagonistes. L'enseignant doit alors guider les élèves dans l'exploration du livre, dans le repérage d'indice pour identifier les inférences et les implicites, ce qui est incompatible avec la position en retrait de l'enseignant que nécessite le DPED.
- De plus, les illustrations vont faciliter l'ancrage de l'histoire dans la mémoire des élèves. Mais ensuite, au moment d'échanger au sujet de l'histoire, les élèves vont faire référence à ces images qu'ils ont tous en tête (voire devant les yeux si l'enseignant continue à les utiliser après la lecture). On induit alors un langage de situation (emploi du présent, de pronoms sans référent, de présentatifs, d'articles définis…), bien moins favorable au développement du langage que le langage d'évocation, auquel on a recours en l'absence d'images.
- En outre, P. Péroz explique que lire-présenter un album à une classe ne constitue pas une activité propice à l'entrée dans l'écrit des élèves, d'abord parce que les illustrations n'aident pas à comprendre ce qui est lu (P. Péroz en réfère pour cela à une récente étude menée par V.Boiron[50] et qu'elles donnent de surcroît une idée erronée de ce qu'est l'acte de lire. Il conclut que la lecture-présentation d'album est l'activité narrative la plus éloignée de la lecture autonome, raison pour laquelle il lui préfère la lecture de texte (sans illustration) ou le contage (récit par le maître d'une histoire).

La lecture des programmes conforte cette position, notamment pour les élèves de fin de moyenne et de grande section, puisqu'il on y trouve, parmi les attendus de fin de cycle 1 :

[50] BOIRON, Véronique, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères n°50*, 2014, pp83-104, en ligne http://journals.openedition.org/reperes/778 (consulté le 08/05/2018)

« Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu »[51]. On choisira donc des textes narratifs non illustrés que l'on lira ou racontera.

Mais comment choisir ces textes narratifs ? Dans son récent ouvrage[52], P. Péroz encourage à choisir les textes de manière qu'ils remplissent un certain nombre de critères, que nous rappelons en **annexe 3**. Il précise et assume qu'on pourra être amené à adapter les textes pour qu'ils remplissent tous ces critères, notamment si ces textes sont extraits d'un album - car ceux-ci sont largement plus nombreux et faciles à se procurer à l'école que les textes narratifs non illustrés :

Ces recommandations permettent donc de choisir le texte au sujet duquel les questions de restitution, de compréhension et d'interprétation listées ci-avant seront posées. Le récent ouvrage de P. Péroz en propose trois déjà adaptés.

2.2.3.3. Les « séances décrochées »

Entre les différentes séances de langage doivent s'intercaler des séances dites « décrochées ». Le principe en est le suivant : l'enseignant repère au cours d'une séance de langage des besoins d'apprentissages chez ses élèves, il conduit une « séance décrochée » (en classe entière et en DPO) pour aborder les notions qu'il souhaite travailler et les apprentissages qui en découlent sont aussitôt réinvestis au cours des séances de langage qui suivent. On pourra aborder, en « séance décrochée », la préparation d'une prochaine séance de langage ou le bilan d'une séance passée, revenir sur la compréhension de certains passages de l'histoire ou sur des points de lexique ou de syntaxe. L'important, comme l'explique P. Péroz est d'adopter « une posture pédagogique qui est complémentaire de celle des séances de langage : ici, le maître ne questionne plus, il explique aussi clairement que possible les passages difficiles, il donne les exemples d'emploi des mots ou des expressions que les élèves ne comprennent pas, il donne des modèles de phrases qui réemploient des structures nouvelles que les élèves s'entraînent à redire dans un contexte non concurrentiel. En un mot, il donne à parler »[53].

Un texte choisi et adapté, des questions formulées précisément pour les séances de langage et un cadre (hors séances de langage) pour gérer les difficultés qui apparaîtront, sans perturber les séances en DPED : on dispose maintenant de tous les éléments pour se lancer dans la mise en œuvre en classe.

2.3. Les choix didactiques pour ma classe

Riche du bagage théorique que j'ai pu acquérir au cours de la période 2, j'ai mis en œuvre la Pédagogie de l'écoute au cours des demi-périodes 3, 4 et 5 de l'année scolaire 2017-2018 que j'ai passées dans ma classe de MS. L'expérience acquise à chaque nouvelle séance, les conseils que j'ai reçus de mes tuteurs et de P. Péroz et la lecture, fin avril, de son nouveau livre[54] ont beaucoup fait

---

[51] Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)

[52] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

[53] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

[54] Ibid

évoluer mes choix didactiques au cours de ces trois périodes. Je vais les décrire ici, sans renier ceux qui furent les premiers, même si j'aurai l'occasion au fil de cette partie d'y déceler de nombreuses erreurs.

2.3.1. L'évaluation initiale

Pour commencer et établir un point de référence, j'ai procédé à l'évaluation initiale de la situation, en suivant autant que possible les recommandations de P. Péroz[55] : enregistrement des séances, évaluation focalisée sur l'enseignant puis sur les élèves au niveau des compétences langagières (groupe A) puis linguistiques (groupe B), etc. Ne disposant pas de caméra, j'ai procédé à des enregistrements audios, dont la réécoute avec les élèves n'était pas aisée (bruit sur l'enregistrement et dans la classe d'écoute, difficulté de concentration…). J'ai donc principalement procédé à une analyse à mon niveau, sans retranscription intégrale. J'ai pu établir les résultats suivants :

- Place prépondérante de la parole de la maîtresse (estimée à plus de 50%) ;
- Répartition très inégale de la parole, avec 4 élèves quasi-silencieux (Adam, Ilian, Nassime, Philaé, à qui s'adjoindra ensuite Sira, élève allophone arrivée dans la classe en période 4) et 4 élèves intervenant très peu (Quentin, Isaïe, Léon et Clémence) ;
- Prédominance de la parole d'une dizaine d'élèves, capables de construire des phrases complexes, mais se limitant le plus souvent au strict nécessaire pour répondre vite à la question ;
- Grande disparité dans l'évaluation des compétences langagières et linguistiques des élèves.[56]

Sur la base de l'analyse quantitative, j'ai réparti les élèves en quatre catégories assez classiques : les 5 tout-petits parleurs (TPP), les 4 petits parleurs (PP), les 6 moyens parleurs (MP) et les 11 grands parleurs (GP). On remarque dans la figure récapitulative ci-dessous qu'on rejoint les résultats d'A. Florin évoqués ci-avant, d'après lesquels environ un tiers des élèves n'intervient que très peu voire pas du tout dans les séances de langage.

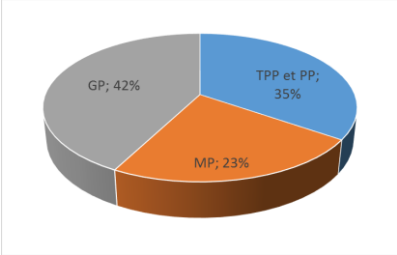


Figure 2 : Répartition des élèves de la classe selon le niveau d'engagement dans les séances de langage

L'objectif de cette répartition était aussi de me permettre de constituer ensuite des groupes respectant au mieux les recommandations de P. Péroz.

[55] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, p238

[56] Evaluation réalisée en situant chaque élève suivant la grille proposée par P. Péroz (2010) et figurant en **annexe 1** du présent mémoire

2.3.2. La constitution des groupes

Dans la Pédagogie de l'écoute, le groupe est essentiel. D'une part, il ne doit pas être trop grand pour permettre un tour de parole qui n'oublie personne et ne laisse pas les élèves trop longtemps en attente d'intervenir. Mais il ne doit pas non plus être trop petit, car c'est par et avec les autres que l'élève va apprendre à parler : la présence de pairs en nombre suffisant est donc primordiale. D'autre part, le groupe doit être hétérogène « à granularité fine »[57] ; c'est à dire représenter autant que possible un continuum de niveaux, pour permettre à chaque élève de trouver dans le groupe un ou des pair(s) aux compétences légèrement supérieures aux siennes, produisant des énoncés accessibles et susceptibles de fournir une matière première pour compléter ceux qu'il essaie de produire. Les groupes doivent être aussi stables que possible, car c'est au sein de ce groupe que doit se développer une confiance et une habitude de collaboration propices aux apprentissages langagiers et linguistiques.

P. Péroz recommande une organisation cible en demi-classe (12 à 13 élèves environ), même s'il est possible de commencer avec moins, sans passer en dessous de 7 élèves[58]. Je suis donc partie directement sur la demi-classe (maximum 13 élèves : chaque séance de la séquence doit donc être menée deux fois à deux moments différents. Plus de deux fois, si je constituais des groupes de 8, me semblait une charge trop importante pour l'emploi du temps de la classe et pour moi).

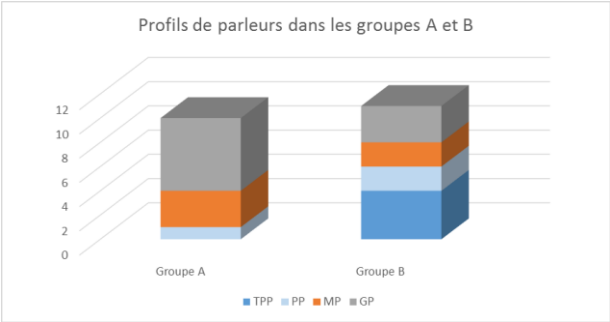
Ma première idée a été de créer deux continuums de langage : celui des TPP/PP/MP et celui des MP/GP. Je pensais ainsi pouvoir entourer chaque élève de pairs légèrement plus performants que lui (un continuum plus resserré dans chacun des groupes) et aborder des textes plus complexes dans un groupe que dans l'autre. C'est donc ce que j'ai fait lors des évaluations et de la période 3, avec les groupes A (MP/GP) et B (TPP/PP/MP). Cette première tentative m'amenait irrémédiablement à une pédagogie différenciée avec les problèmes que cela pose automatiquement, comme la stigmatisation liée au soutien accordé à une partie du public. Et, prise dans cet engrenage, je ne parvenais plus à faire fonctionner de séances communes au sein de cette séquence de langage, hormis la séance d'introduction : les progressions respectives de chaque groupe ne convergeaient jamais vers des besoins communs, qui puissent me permettre de rassembler le groupe classe pour aborder ensemble un point de compréhension, de lexique ou de syntaxe. Détourner la Pédagogie de l'écoute pour essayer d'en focaliser les effets sur mes petits parleurs aboutissait à une impasse.

Les observations de P. Péroz, à qui j'ai demandé son avis sur cette initiative peu compatible avec son approche, m'ont permis de trouver une solution : à partir de la période 4, j'ai construit les groupes 1 et 2, qui couvrent tout le spectre de TPP à GP, dans un continuum ayant une granularité aussi fine que possible. Ces groupes ont maintenant vocation à ne plus évoluer jusqu'à la fin de l'année scolaire.

---

[57] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, p114

[58] Ibid



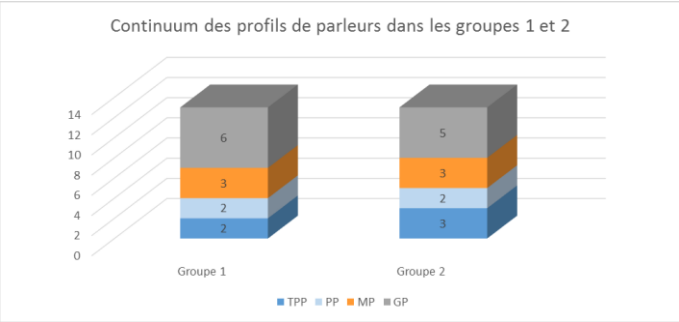


Figure 3 : Répartition des élèves de la classe en deux groupes avec « continuum » des profils

2.3.3. Le choix des supports narratifs

Conformément aux préconisations de P. Péroz, je n'ai pas travaillé à partir d'albums illustrés. Dès la conception initiale de mon projet d'expérimentation de la Pédagogie de l'écoute, j'ai choisi de retenir un thème par période, pour faire le lien entre les deux groupes A et B, qui n'allaient pas travailler sur le même texte. Je comptais sur cette thématique commune pour faire converger les activités des deux groupes vers des séances communes : ad minima le thème et une partie du lexique seraient-ils ainsi communs. N'étant pas confiante dans ma capacité à trouver et choisir des supports narratifs adaptés, j'ai pris le parti de sélectionner en priorité des textes ayant été évoqués dans le livre de P. Péroz[59]. Pour la période 3, j'ai donc retenu le thème « Le personnage de la poule dans les contes et albums », m'appuyant sur le conte *La petite poule rousse*[60] (destiné à être lu sans image au groupe A) et l'album *La Poule qui avait mal aux dents*[61] (destiné à être raconté au groupe B). Et j'ai utilisé l'album *A la douche !*[62] (cette fois-ci avec ses images, puisque je devais me placer dans le cadre de mes pratiques habituelles) pour mon évaluation initiale. Finalement, à cause de la version de *La petite poule rousse* que j'ai choisie et du fait que je n'ai pas adapté le texte comme j'ai appris à le faire par la suite (voir supra §2232), cette histoire n'était pas « racontable » comme il aurait fallu qu'elle le soit…

Pour la période 4, nous devions ensuite étudier « Le personnage de la princesse dans les contes », avec *La princesse et le petit pois*[63] (groupe A) et *le Diadème de rosée*[64] (groupe B), ce dernier conte étant le seul que j'ai retenu sans qu'il ne soit évoqué par P. Péroz dans une de ses parutions. Finalement, dès la lecture de la première partie, le conte *La princesse et le petit pois* s'est avéré trop compliqué dans la version que j'avais retenue. En effet, en début de période 4, je n'avais pas encore conscience de la nécessité d'adapter les textes et je ne disposais pas encore des outils pour le faire. De plus, travailler sur deux albums différents était une idée née de ma conception des groupes « de niveau » A et B, mais ce n'était plus une nécessité avec la réorganisation des groupes. Cela

[59] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

[60] DELYE, Pierre & HUDRISIER, Cécile, *La Petite Poule Rousse*, Paris, Didier Jeunesse, octobre 2007, 36p.

[61] GUETTIER, Bénédicte, La poule qui avait mal aux dents, Paris, Casterman, 2006, 41p

[62] JADOUL, Emile, *A la douche !*, Paris, Pastel - Ecole Des Loisirs, mars 2008, 28p.

[63] VAN GOOL, André, « La Princesse et le Petit Pois », *Nouveaux Contes Préférés*, Classica Licorne, Belgique, 1999

[64] MOURRAIN, Sébastien, Le Diadème de rosée, Paris, Nathan, 30/09/2003, 29p.

devenait même une contrainte supplémentaire pour mes préparations et surtout la planification de séances communes aux deux groupes. Par conséquent, le conte chinois *Le Diadème de rosée* a été utilisé comme prévu pour le groupe 1, mais aussi pour le groupe 2. Le texte en a été adapté par mes soins « en cours de route », dès que j'ai compris qu'on pouvait et devait le faire.

Pour la période 5, je prévois de m'en tenir à un texte adapté par des experts de la Pédagogie de l'écoute, notamment par P. Péroz : *Danger dans le potager*[65], de manière à éviter tout risque d'erreur dans le choix du texte ou dans l'adaptation que je pourrais en faire.

2.3.4. Le format des séances et la construction des séquences

Là encore, mon approche a évolué au cours du temps et du développement de ma compréhension de la méthode. Quelle que soit la période, j'ai respecté les trois phases de la séance (restitution, compréhension et interprétation), chacune avec ses questions de bases, d'exhaustivité et contextualisées.

Au départ, j'ai lu intégralement l'histoire dès la première séance (et aux suivantes) et utilisé les différentes séances pour les différentes phases : une séance pour la restitution, une séance pour la compréhension et une troisième pour l'interprétation, sans insérer de « séances décrochées ». C'est ce que j'ai fait en période 3 sur le thème de la Poule. Cette façon d'agencer la séquence permettait, selon moi, d'approfondir un peu plus à chaque séance de langage l'analyse du texte lu et relu. Mais cela supposait que le texte soit suffisamment court et simple pour être appréhendé en une lecture. De plus, l'introduction des séances de compréhension et plus encore d'interprétation était délicate, même après avoir relu le texte : il s'agissait de revenir sur une histoire que le groupe a déjà restituée, avec une impression de redite pour les élèves et un enthousiasme déclinant. En outre, l'absence de « séances décrochées » entre-temps ne permettait pas aux élèves d'être mieux outillés qu'à la découverte du texte.

En période 4 et 5, mes séquences et séances sont construites suivant le modèle de la Pédagogie de l'écoute : une lecture partielle de l'histoire (lue en entier sur deux ou trois séances), les questions de compréhension et de restitution à chaque séance et celles d'interprétation dès que cela fait sens, c'est-à-dire en général quand le texte a été lu intégralement. Des « séances décrochées » sont enfin mises en place.

J'ai choisi d'utiliser le système des jetons au départ (avec des kapla, que j'avais en nombre suffisant dans la classe), jusqu'à ce que les principes qu'il incarne me semblent acquis (respect des règles de conversation et clarté cognitive par rapport au travail sur le langage) et que son usage m'apparaisse plus comme une contrainte que comme une aide. A ce moment-là, j'ai décidé de ne plus y avoir recours, comptant sur les autres rituels liés aux séances de langage (installation de la caméra, de l'enregistreur audio, d'une bougie pour la lecture…) pour mettre les élèves en condition pour notre travail.

[65] POTTER, Beatrix & MCCUE, Lisa, *Danger dans le potager : Une aventure de Pierre Lapin*, Paris, Lipokili, 2005

Ainsi, mes choix didactiques ont largement évolué au cours de cette expérimentation de la Pédagogie de l'écoute, pour tenter de m'approcher des conditions optimales préconisées par P. Péroz, pour récolter au mieux les fruits de cette nouvelle pédagogie et voir progresser les élèves.

3. Résultats et Analyse

Dans cette partie, je décrirai les résultats obtenus et j'analyserai les difficultés rencontrées et les remédiations mises en place ou prévues. Je me dois de préciser que ces résultats sont loin d'atteindre des performances optimales, comme celles décrites dans les publications de P. Péroz. J'ai en effet tâtonné beaucoup sur la méthode, les choix didactiques, l'art de gérer les difficultés en séances de langage ou en « séances décrochées », ne disposant que d'une demi-année, à mi-temps et d'un accès à son dernier ouvrage qu'à partir d'avril. Mais malgré ces limites à l'ampleur de mon expérimentation, j'ai obtenu certains résultats qui méritent d'être analysés.

3.1. Les résultats obtenus rapidement et facilement

3.1.1. Une participation accrue des petits parleurs… et de tous

Dès les premières séances en DPED, grâce à la stimulation par le système de jetons, grâce à la clarté cognitive de l'exercice et enfin et surtout grâce à la position en retrait de l'enseignante, les élèves dans leur ensemble ont beaucoup pris la parole. Dans chacun des groupes de 13 élèves (mais plus souvent 10 ou 11 en raison des absences), les tout-petits parleurs ont en moyenne pris 2,5 fois la parole et prononcé 30 mots au cours de leur première séance de langage de la séquence des Poules (malgré les choix didactiques discutables des débuts dont nous venons de parler). Les moyens et grands parleurs ont eux aussi montré un grand engagement dans ces premières séances : ils ont pris la parole en moyenne respectivement 3 et 4 fois et prononcé en moyenne respectivement 89 et 176 mots. Il est essentiel de noter à ce stade que les moyens et grands parleurs n'ont pas eu beaucoup plus la parole que les tout-petits parleurs (une fois de plus en moyenne) : le DPED a laissé leur place aux petits parleurs. Seul le nombre de mots prononcés diffère, du fait de l'aisance des moyens et grands parleurs à l'oral.

Ce constat d'équité dans la distribution des tours de parole est resté une réalité au fil du temps, comme l'illustre la figure suivante :

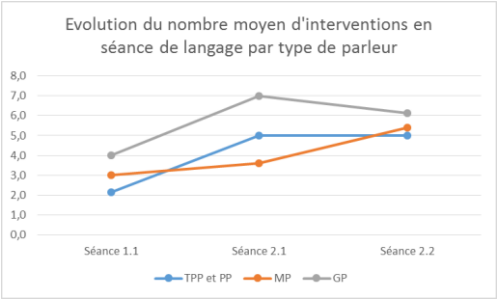


Figure 4 : Evolution du nombre moyen d'intervention par type de parleur

En revanche, l'écart entre le nombre de mots prononcés par les grands parleurs (GP) et ceux prononcés par les tout-petits parleurs (TPP) et les petits-parleurs (PP) s'est réduit de 57 mots en moyenne entre la première et la troisième séance, comme le montre le graphe ci-dessous

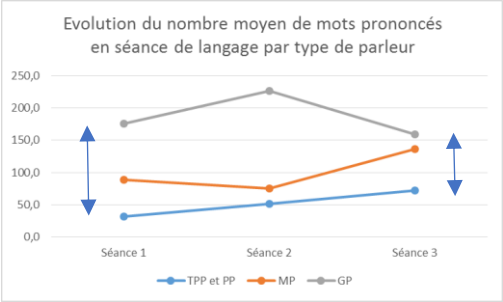


Figure 5 : Evolution du nombre de mots prononcés par type de parleur

Chacun a donc pu s'exprimer plus ou moins longuement selon ses capacités et ses envies, dans le respect d'une rare équité dans la distribution des tours de parole. Le DPED s'est donc mis au service de tous les élèves, qu'ils soient petits parleurs ou non. La tendance haussière des deux graphes montre que les élèves sont intervenus plus et plus longuement.

Finalement, je suis la seule à avoir moins parlé qu'en DPO, puisque je n'ai prononcé en moyenne que 34% des mots au cours de ces séances, et seulement 23% dans la phase 1 de ces séances.

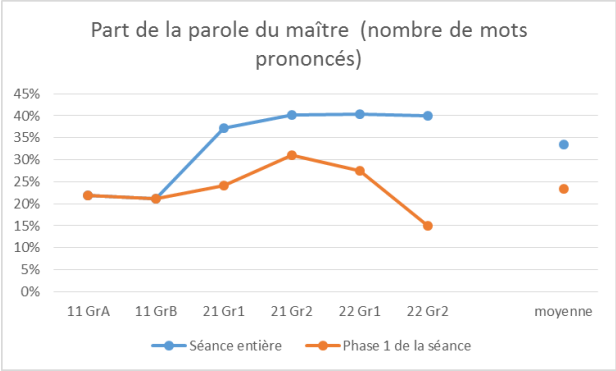


Figure 6 : Part de la parole du maître au cours des séances en DPED

Je dois préciser que cet engouement des élèves pour la prise de parole m'a laissée démunie au début : il m'était impossible d'avancer dans mon questionnement sans frustrer des élèves au doigt levé pour intervenir encore sur la question précédente. Quand j'ai interrogé P. Péroz sur la façon de gérer cette difficulté, il m'a fait réaliser qu'il s'agit d'un problème de « riche » : je n'arrivais pas à faire en sorte que mes élèves cessent de vouloir parler pendant ma séance de langage !

3.1.2. Une co-construction des réponses

Dès la première séance de DPED (1.1 groupe A), j'ai eu le plaisir de voir se mettre en place l'étayage entre élèves que décrit P. Péroz. Dans le dénouement de la version de *la petite poule rousse* que j'avais choisie[66] (P. Delye) et qui n'était d'ailleurs pas un choix judicieux, la petite poule rousse, après s'être servie à elle-même chaque part du gâteau qu'elle a préparé affirme avoir « donné à chacun sa juste part » et confirme que « chacun a eu ce qu'il mérite ». Cela prêtait à confusion (d'autant plus qu'on n'utilisait pas les images de l'album) et plusieurs élèves ont cru que la poule avait effectivement partagé le gâteau avec ses amis, certains supposant quand même qu'il n'y en avait pas eu assez pour

[66] DELYE, Pierre & HUDRISIER, Cécile, *La Petite Poule Rousse*, Paris, Didier Jeunesse, octobre 2007, 36p.

tout le monde. Comme on peut le voir sur la transcription[67], ces élèves ont été les premiers à s'exprimer, notamment Swann au cours de la treizième intervention de la séance (L13[68]), Isadora en L20 et Inês en 23. Puis Arthur, très hésitant et avec un fort bégaiement affirme en L27 que « elle les a pris tout pour elle ». Inês en L28 ne peut retenir un « Non ! » consterné et la conversation s'oriente vers un autre aspect de l'histoire. Marius (élève d'une autre MS exceptionnellement présent à cette séance) rejoint finalement Arthur et dit timidement en L38[69] : « en fait la petite poule rousse elle a mangé tout// elle a mangé toutes les parts de gâteau ». Mais Andy, grand parleur très affirmé reprend la parole aussitôt et au terme d'une longue tirade conclut « tout le monde mangea sa part sa part de gâteau ». Le sujet fait son chemin dans la tête de Swann, qui s'était pourtant exprimé sur le partage équitable au départ et en L48 « en fait la petite poule rousse il a pris tout pour elle ». Et Olivier se range aussitôt à cette version en L50 « ils ont envie de manger le gâteau mais euh:::/ la poule rousse elle avait mangé toutes les parts et donc euh:::// le canard le cochon et le chat ils ont pas eu ils ont pas pour eux ». Et finalement, tous ceux qui s'exprimeront par la suite seront en phase avec cette conclusion. L'idéal aurait été de revenir sur ce sujet en « séance décrochée » avec toute la classe et l'enregistrement vidéo pour analyser les passages du texte qui ont fait se tromper certains élèves et les aider à trouver les indices dans le texte qui permettent d'avoir la bonne interprétation (ce que je n'ai hélas pas fait car je ne faisais pas encore de « séances décrochées » dignes de ce nom). En DPO, je serais probablement intervenue dès l'énoncé erroné de Swann pour lui faire constater son erreur et toute la classe aurait probablement pris cela pour acquis, car venant de la maîtresse, mais sans avoir eu l'occasion de comprendre d'où venait l'erreur et où se trouvaient les indices permettant la compréhension. Dans ma séance, le savoir a vraiment été construit par les élèves grâce à une situation qui favorise cette modalité d'apprentissage. En l'occurrence, il s'agissait surtout de moyens et grands parleurs, qui ont cette fois encore tiré profit de la Pédagogie de l'écoute que je mettais en place pour les petits parleurs. Et pendant le temps assez long de ces échanges, le plus petit parleur de la séance (il s'agissait du groupe A, qui n'incluait pas de tout-petits parleurs), Isaïe, a trouvé le moyen de comprendre la fin de l'histoire et de l'exprimer (en 74 : « quand, quand ils voulaient tous manger du gâteau et ben elle gardait tout pour elle/ ils ont dit moi! moi! moi! ils ont senti l'odeur du gâteau mais elle en a pas donné ».

On parle ici d'un exemple touchant à la compréhension de l'histoire, mais d'autres exemples, notamment dans le premier livre de P. Péroz[70] permettent de voir comment l'étayage entre élèves est source de progrès sur les plans discursifs, sémiotique, syntaxique et lexical. Et cela fonctionne aussi pour tout type d'élèves, du petit au grand parleur.

3.1.3. Posture : un enseignant plus exigeant

Avec le DPED, l'enseignant change nécessairement de posture : il se place en retrait et attend des élèves qu'ils construisent collectivement, à partir d'une question très ouverte, une réponse la plus

[67] Voir la transcription complète de la séquence 1 en annexe 6

[68] On notera désormais Lx la xième intervention de la séance étudiée

[69] Les conventions de transcription d'une séance de langage figurent en annexe 8, notamment l'usage des :: et //

[70] PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

complète possible. Il n'intervient pas pour aiguiller les élèves vers la réponse attendue, au moyen de questions chargées d'indices. Il ne valide pas la première réponse satisfaisante venue pour passer à la suite. Au contraire, malgré les réponses qu'il entend, malgré le temps de la séance qui passe, il repose plusieurs fois sa question, montrant qu'il attend des élèves qu'ils aillent encore plus loin. L'enseignant est donc plus exigeant et cela n'échappe pas aux élèves. Les petits parleurs, conscients de cette exigence nouvelle, trouvent dans la répétition des questions et dans l'accumulation de réponses le temps de construire leur réponse et d'oser l'avancer. On pourra pour cela se focaliser sur les trois interventions d'Isaïe dans la première séance de la première séquence avec le groupe A, qu'on notera 11 GrA[71]. Après deux très courtes interventions en L15 (« elle allait au moulin pour pour donner le blé ») et en L42 (« en fait elle avait pas supporté »), au cours desquelles il rebondit sur ce qui a été dit précédemment, il se lance pour de bon en L74, avec un énoncé construit de six propositions, juste après que la question de base a été répétée en L73 L73 (« c'est bien// de quoi vous souvenez-vous encore?/ Isaïe »).

Les grands parleurs sont eux aussi sensibles à ce nouveau niveau d'attente de l'enseignant, peut-être même plus encore que les autres : une réponse construite à la hâte pour donner le premier la bonne réponse ne suffit plus : il va falloir construire une véritable prise de parole pour contribuer le plus possible à la construction collective de la réponse. Le comportement d'Andy dans la séance 11 GrA est assez caricatural : après une première intervention rapide dès la première question posée de 26 mots en L4 (16 si on enlève les répétitions dues au bégaiement), Andy réalise ma nouvelle posture (je ne le félicite pas et je ne pose pas de nouvelle question), reste un peu perplexe pendant plus de 7 minutes, puis se lance à nouveau dans l'échange avec une intervention de 93 mots et trois autres interventions espacées alors de moins de 3 minutes. La plus grande exigence de l'enseignant inhérente au DPED est donc bénéfique à tous les élèves, qu'ils soient petit ou grand parleur.

Une autre expression de la nouvelle fermeté dans la posture de l'enseignant se caractérise aussi par le fait qu'il impose désormais le respect scrupuleux des règles de parole : les paroles prononcées hors cadre peuvent être sanctionnées (retrait de jeton) et ne sont de toute façon pas portées au crédit du parleur, au contraire.

3.1.4. Posture : un enseignant plus tolérant

Par ailleurs, malgré cette nouvelle exigence de l'enseignant, le DPED induit une plus grande tolérance envers les élèves : ils peuvent proposer une réponse incomplète, la laisser compléter par un autre ou y revenir plus tard, ils peuvent se tromper, ils peuvent répéter ce qui a été dit par eux-mêmes ou par un autre, ils peuvent se contredire eux-mêmes après avoir utilisé les informations tirées des interventions des autres, comme le font Swann (L13 et L48) et Isadora (L20 et L72), dans la séance 11 GrA dont nous avons déjà parlé. Cette tolérance nouvelle diminue le stress de la pression concurrentielle au profit des élèves les plus timides, qui osent alors se lancer : ainsi Sira prend la parole deux fois (L36 et L72) au cours de la séance 21 Gr2[72], alors qu'elle n'est installée en France que depuis trois semaines et ne parle pas encore le Français. On notera que la tolérance et la

[71] Voir la transcription de la séquence 1 en annexe 6

[72] Voir transcription de la séquence 2 en annexe 5

bienveillance à l'égard des tout-petits parleurs sont partagées par le reste de la classe. En effet, dans les enregistrements vidéo, on perçoit clairement le soutien apporté par la classe lors des prises de parole des élèves allophones : il se manifeste par une grande attention portée à l'élève lorsqu'il prend la parole, tous sont tournés vers lui, pendus à ses lèvres, prêts à répéter en écho ce qu'ils pourraient entendre parce qu'ils sont tout près et qui pourrait échapper aux autres, comme dans la séance 22 Gr1 en L33.

La tolérance du maître s'opère aussi au profit des autres élèves, moyens et grands parleurs, qui, dans ce climat apaisé, prennent l'initiative de se lancer dans l'usage de nouvelles constructions ou tournures. On citera par exemple les tentatives d'Andy pour utiliser le passé simple et construire une concordance des temps dans des phrases complexes, en séance 22 Gr1, L62 et L118 par exemple.

Dans ce contexte de grande tolérance et bienveillance, les séances se trouvent allongées et moins stressantes : au cours de mon expérimentation de la Pédagogie de l'écoute, les élèves ont toujours parlé au moins 25 minutes et auraient aimé continuer, si l'emploi du temps ne nous avait pas contraints à passer à autre chose.

La nouvelle posture induite par le DPED, faite à la fois d'exigence et de tolérance, change le climat de classe et amène l'enseignant à prendre du recul par rapport à sa posture habituelle, notamment lors des séances en DPO. La fermeté dans le respect des règles, la tolérance et la patience face à l'erreur ou face au tâtonnement, la co-construction des savoirs par les élèves, la diminution de la pression concurrentielles entre eux, la bienveillance à l'égard de toutes les réponses… sont autant d'ingrédients utiles pour se construire une posture professionnelle conforme aux valeurs de l'école et propice aux apprentissages, y compris en dehors de ceux qui touchent au langage.

3.2. Analyse des difficultés liées à la mise en œuvre et des solutions apportées

Je ne reviendrai pas dans cette partie sur les difficultés que j'ai rencontrées dans mon travail de conception : l'évaluation initiale, la constitution des groupes, le choix des textes et la construction des séances et des séquences. Les erreurs que j'ai commises et les remédiations apportées sont explicitées ci-avant (supra § 2.3). Les solutions trouvent pour la plupart leur source dans les précisions apportées par les ouvrages et les articles de P. Péroz, en particulier son nouveau livre[73]. Je détaillerai ici en revanche les difficultés liées à la mise en œuvre.

3.2.1. Les difficultés liées au système de jetons

Comme on l'a déjà expliqué, le système de jetons n'est pas un élément constitutif du DPED : il est un outil facilitant la transition du DPO vers le DPED. Sa mise en œuvre n'est pas indispensable. Cependant, débutante dans le métier d'enseignante comme dans le DPED, j'ai jugé utile de m'adjoindre toutes les aides possibles, y compris celle du système de jetons. J'ai apprécié la façon dont il m'a aidé à stimuler les élèves par son caractère simple, ludique et motivant. Il m'a aussi aidée à garder le compte des prises de parole, pour ne pas manquer l'occasion de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas eue beaucoup. Enfin, il a fourni un support utile pour faire le bilan de nos séances de

[73] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

langage, en matérialisant le travail accompli. Mais cette aide a aussi généré son lot d'inconvénients : les élèves ont du mal à ne pas jouer avec leurs jetons pendant la séance de langage, ce qui les détourne des échanges et génère un bruit perturbant pour les échanges et pour l'enregistrement. J'ai réduit l'impact de cet inconvénient à partir de la séance 21 Gr2 en plaçant les jetons (des kapla) dans des petites boîtes (une par élève), plutôt que sur le sol devant eux. Mais à l'annonce de la fin prochaine de la séance, il restait difficile d'empêcher les élèves de manipuler leurs jetons pour les compter, afin d'anticiper leur bilan. Un autre inconvénient du système de jetons et qui impacte la qualité de la séance et du travail accompli est le risque de focalisation de certains élèves sur l'objectif d'acquisition de jetons : certains élèves détournent le système pour accumuler des jetons : puisqu'il est permis de répéter, ils ne font pas le moindre effort de langage et répètent simplement ce qui vient d'être dit, ou ce qu'ils ont déjà dit eux-mêmes. Au moment du bilan, lorsqu'on rappelle aux élèves qu'on compte leurs prises de paroles pour mesurer leurs progrès en langage oral, ils restent obnubilés par leur performance dans la quête de jetons et n'ont pas la posture réflexive qu'on souhaite obtenir. Ce biais peut être levé par une discussion explicite sur le sujet en « séance décrochée » ou par l'abandon du système de jetons, qui a de toute façon vocation à disparaître.

3.2.2. Les difficultés liées à l'hétérogénéité du groupe

Comme on l'a vu, les groupes sont constitués avec un objectif d'hétérogénéité. On y trouve donc toute la gamme du tout-petit au grand parleur. Suivant le fonctionnement du DPED, la parole est distribuée à tous ceux qui la demandent. La principale difficulté pendant les séances que j'ai menées a été la monopolisation de la parole par les grands parleurs. Dans la séance 11 GrB, 58% des mots prononcés par les élèves le sont par Mohamed et Maria. Leurs interventions font en moyenne 74 mots. Dans d'autres séances, Isadora, Sophia et Andy, tous trois grands parleurs, ont des interventions qui font en moyenne plus de 50 mots. Pendant ce temps (les interventions dépassent parfois la minute), la parole n'est pas redistribuée et certains élèves décrochent. On ne peut pas blâmer les élèves qui parlent beaucoup et longtemps pendant les séances de langage, car c'est là notre objectif. Cependant, l'enregistrement vidéo des séances, utilisé en période 4 et 5, permet de constater que lors de ces longues tirades des grands parleurs, certains élèves qui levaient le doigt arrêtaient de le lever et ne demandaient plus la parole ensuite. Ils avaient soit oublié ce qu'ils voulaient dire, soit renoncé à faire l'effort d'intervenir, si prendre la parole est un effort pour eux, comme c'est le cas de certains petits parleurs. Lors d'une intervention longue et hésitante d'Isadora en séance 22 Gr1, on entend Olivier gémir « c'est long…c'est très long » (L23). Cela me permet alors de noter qu'il ne faut pas que je tarde à lui donner la parole (ce qui est un avantage par rapport aux élèves qui relâchent leur attention et « décrochent » silencieusement) mais perturbe Isadora, qui ralentit encore son débit, et le groupe en général. La solution que j'ai mise en œuvre est d'essayer d'annoncer verbalement ou par le regard aux élèves en attente que leur tour viendra juste après, pour renforcer leur patience. Je rappelle aussi régulièrement à tous qu'écouter ceux qui parlent aide à trouver de nouvelles idées. Mais cette solution d'anticipation des tours de parole a tendance à accélérer la distribution de la parole après chaque intervention, là où la Pédagogie de l'écoute encourage à attendre un peu. J'envisage donc plutôt à l'avenir d'aborder cette problématique en « séance décrochée » et de convenir avec les élèves d'un petit signe que j'aurai le droit d'adresser à l'élève qui parle pour qu'il s'arrête ensuite, pour laisser les autres prendre la parole.

3.2.3. Les difficultés liées à la mise en retrait de l'enseignant

Pour l'enseignant, être en retrait de la conversation rend possible une formidable écoute et un recul permettant un premier niveau d'analyse en temps réel. Cependant, le fait d'intervenir le moins possible, de s'exclure des échanges rend plus difficiles les interventions, qui ne visent pas uniquement à désigner le prochain locuteur. Chaque fois que j'annonce que je vais poser une nouvelle question, je fais face à une vague de protestation d'élèves souhaitant encore prendre la parole sur la question précédente, comme c'est le cas de la part de Maria et Swann dans la séance 21 Gr1 (L58/59). La conséquence est que je m'attarde souvent sur les premières questions, au détriment des questions de compréhension ou d'interprétation, qui sont abordées lorsque l'heure de fin de séance approche et que les élèves arrivent à saturation. Alors que ces questions mériteraient qu'on s'y attarde et que les élèves prennent le temps d'une co-construction des réponses, je dois faire avancer la séance vers sa conclusion et je me surprends à diriger plus les échanges, me rapprochant « dangereusement » du DPO. Dans les séances 21 et 22, alors que je n'occupe que 24 à 31% des échanges dans la première phase (restitution), je monopolise 44 à 47% de la conversation dans les deux autres phases (compréhension et interprétation). La solution réside selon moi dans la routine qui doit se mettre en place dans la classe autour de ce format de séance : les élèves auront bientôt compris comment s'enchaînent les questions et sauront à quoi s'attendre. De mon côté, je serai probablement de plus en plus à l'aise pour gérer la transition du retrait à la prise en main ferme des changements de phase. Et finalement, si nécessaire, rien n'empêche de consacrer une séance spécifique aux phases 2 et 3, comme je l'ai fait au cours de ma première séquence en Pédagogie de l'écoute.

En dehors des interventions nécessaires à la structuration de la séance, l'enseignant est tenté d'intervenir pour aider un élève à formuler ce qu'il veut dire ou pour corriger une proposition erronée sur le fond ou sur la forme. A nouveau, dans mon cas, la position de retrait volontaire ne me facilite pas les choses : je me retiens tellement d'intervenir, je crains tellement de le faire à tort, que je n'ose pas le faire. Si bien que je laisse passer des interventions qui mériteraient d'être étayées (celles des tout-petits parleurs notamment), corrigées ou recadrées (celles d'Ilian, par exemple, qui parle d'une autre histoire que de celle sur laquelle on travaille, dans la séance 21 Gr2 en L52 et L68 ou celle de Naïl, qui donne par provocation un titre incongru à l'histoire qu'on cherche à renommer, dans la séance 22 Gr1 en L101). Dans son nouveau livre, P. Péroz précise quelles sont les interventions que le maître peut mener en séances de langage et quelles sont celles qu'il doit différer jusqu'à la « séance décrochée » suivante. On retiendra notamment qu'on intervient en séance de langage pour une « reformulation d'aide »[74], pour soutenir l'intervention des petits parleurs, pour corriger certaines sorties thématiques ou pour demander un langage explicite. Les corrections d'erreurs sur le plan linguistique seront plutôt le plus souvent reportées en « séances décrochées ».

3.2.4. Les difficultés liées à la gestion de l'autre demi-classe

Pendant la séance de langage, une demi-classe est impliquée dans le travail en DPED et l'autre demi-classe est en activité autonome ou semi-autonome. Dans un premier temps, je me suis surtout souciée de « les occuper », par une activité la plus silencieuse possible, pour ne pas perturber la séance

[74] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

de langage et son enregistrement. Cela n'était pas facile, notamment lorsque les élèves étaient en autonomie pure[75]. Mais très vite, je me suis rendu compte que pour faire fonctionner la Pédagogie de l'écoute sur les demi-périodes de trois semaines dont je disposais, je devais prévoir des séances relativement nombreuses et rapprochées. Et il m'est alors apparu inquiétant de ne faire qu'« occuper » la moitié de la classe pendant tout ce temps. J'ai alors cherché comment faire de ces moments d'autonomie silencieuse de véritables moments d'apprentissage, avec des objectifs clairement définis et un suivi des réalisations. J'ai principalement retenu les idées de brevets autour du graphisme décoratif, du découpage, de travaux sur le principe alphabétique. Des plateaux de type Montessori pourraient aussi être testés, mais je n'ai pas eu l'occasion de le faire encore. J'ai dès lors pris soin de réaliser une introduction et un bilan de ces activités pour en rappeler les objectifs d'apprentissage et pour valoriser les réussites, en classe entière, après la séance de langage.

J'envisage aussi de tester l'utilisation des deux fois trente minutes d'APC pour les séances de langage, ce qui résoudrait la question du travail autonome et silencieux. Mais l'horaire réservé aux APC (11h30 à 12h) me fait craindre une disponibilité réduite des facultés de concentration des enfants.

3.3. Limites et complexités persistantes

3.3.1. La nécessité d'associer les parents

En commençant les analyses quantitatives de l'évolution du nombre et de la longueur des énoncés des petits parleurs de la classe, je me suis rendu compte que je manquais de matière. D'une part, je ne dispose que de deux séquences réalisées sur deux demi-périodes. D'autre part, de nombreux élèves ont manqué une ou plusieurs séances de langage. Pour ceux-là, je ne pourrai parler avec confiance d'une véritable évolution, puisqu'une tendance ne peut se dégager de seulement deux mesures… Il se trouve que ces élèves absents sont souvent parmi les tout-petits parleurs (quatre tout-petits parleurs sur cinq ont été absents à au moins une séance). Parmi eux, deux élèves sont fréquemment, voire très fréquemment absents. Il me semble que pour pouvoir engager avec eux un travail en Pédagogie de l'écoute, je dois pouvoir compter sur leur présence régulière aux séances. Et cela ne peut se faire sans une prise de conscience des parents relative à l'importance de l'assiduité de leurs enfants à l'école maternelle en général et à ces séances en particulier.

3.3.2. La transcription des séances et l'analyse quantitative

Une difficulté majeure dans la mise en œuvre de la Pédagogie de l'écoute reste de dégager le temps nécessaire à la retranscription des séances et à leur analyse. J'imagine qu'avec de l'expérience, on mène les analyses de plus en plus facilement et qu'on peut ne retranscrire que certaines séances, à des moments clés de l'année. Cependant, même en se limitant à une évaluation diagnostique initiale, un point d'étape en fin de premier semestre et une évaluation finale, cela fait au minimum 6 séances à transcrire, soit environ 18 heures de travail. Et ces six retranscriptions ne sont qu'un strict minimum, qui, à mon avis ne tire pas pleinement partie de la méthode, car elle permet une analyse très fine qui est une mine d'informations pour l'enseignant si elle est menée assez régulièrement.

[75] L'enregistrement de certaines séances comme la 11 GrB est quasiment inexploitable de ce fait

Face à cet obstacle, je me suis lancée à la recherche de logiciels permettant la transcription d'un fichier vidéo ou d'un fichier son en un fichier texte. Les premiers outils que j'ai trouvés servent à créer les sous-titres d'une vidéo (YouTube le propose en standard par exemple) ou à transcrire un message vocal en message texte (l'application Siri d'Apple permet ainsi de dicter un SMS ou un email à un téléphone ou une tablette, comme SpeechLogger de Google permet de dicter à un ordinateur). Ces logiciels sont des logiciels gratuits, destinés au grand-public. J'ai donc pu les tester facilement. Hélas, ils s'accommodent fort mal du bruit de fond inévitable en classe et encore plus mal des chevauchements de voix. Avec ces solutions, on gagne un peu de temps en partant d'une première version de texte (très erronée) à corriger et compléter plutôt que d'une feuille blanche. Mais on perd aussi du temps à charger la vidéo (sur YouTube) ou à mettre en place le système audio qui fait en sorte que l'enregistrement devient la voix que capte le logiciel.

Je me suis donc tournée vers des solutions professionnelles, qui sont utilisées notamment par les systèmes de traduction/transcription simultanée (Interpreter In A Laptop, développé par Translate Your World, AVRA de eMagison…). J'espère pouvoir trouver avec eux fin mai le moyen de disposer de versions de tests de leurs solutions, pour en vérifier l'efficacité. Si ces outils permettent effectivement une retranscription facile, il faudra envisager de trouver un accord avec eux : mettre leur solution au service de l'Education pourrait faire parler d'eux… Et on lèverait un frein à la généralisation de la transcription des séances de langage en général et dans le cadre de la Pédagogie de l'écoute en particulier.

Sur la base de la transcription suivant le format de tableur préconisé par P. Péroz, nous avons pu automatiser très largement la construction des tableaux[76] et graphes nécessaires à l'analyse quantitative des séances et des progrès, si bien que cette étape du travail n'est plus tellement coûteuse en temps : elle permet de donner facilement « une idée de l'occupation de l'espace conversationnel par les différents acteurs de la séance »[77].

3.3.3. L'analyse qualitative des séances transcrites

L'analyse qualitative doit ensuite être complétée par « une analyse structurale, qui donne une image de la dynamique de la séance et l'analyse des échanges proprement dits, qui aborde la construction des interventions ». Se familiariser avec la méthodologie d'analyse des séances détaillée par P. Péroz dans son nouveau livre et se rendre capable de la mettre en œuvre efficacement est à ce jour encore pour moi difficile.

L'analyse structurale vise à identifier les différentes phases de la séance et à étudier qui intervient et dans quelle proportion pour chaque phase. On peut alors essayer d'expliquer les faits marquants : la stabilité du rythme des échanges, ou au contraire les ruptures, les accélérations, les retraits de certains…

L'analyse des échanges est une analyse fine des énoncés des élèves, de la façon dont ils s'enchaînent et s'influencent, tant sur le fond que sur la forme. On aboutit à évaluation d'une part des

[76] Voir les tableaux récapitulatifs des séances transcrites en annexe 7

[77] PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant et d'autre part des compétences langagières, linguistiques, métalinguistiques, sémiotiques et culturelles des élèves.

Parvenir à la maîtrise des concepts et outils d'analyse qualitative est pour moi un objectif de formation majeur.

3.3.4. L'organisation des « séances décrochées »

Chaque semaine, les « séances décrochées » précèdent ou suivent les séances de langage dans le déroulement de la séquence et permettent à la fois de préparer les séances à venir et de remédier aux difficultés ayant émergé des séances passées. Jusque-là, j'ai fait usage des « séances décrochées » principalement pour anticiper ou remédier à des difficultés liées au lexique ou à l'usage de structures comme « à condition que ». J'ai aussi fait avancer les élèves dans leur compréhension de l'histoire *Le Diadème de rosée*[78], en leur faisant essayer de saisir des gouttes d'eau figurant la rosée sur les feuilles d'une plante. Mais je n'ai pas encore entraîné les élèves dans une véritable prise de recul par rapport à leurs productions langagières comme préalable à la séance qui vise à les faire progresser.

Pour y parvenir, j'envisage de :

- Commencer ces séances par un rappel des difficultés identifiées au cours de la séance de langage précédente ;
- Donner à visionner des extraits de la vidéo pour les illustrer ;
- En profiter pour montrer l'intérêt de respecter les règles de conversation et de parler fort (on n'entend pas quand tout le monde parle en même temps, etc.) ;
- Expliquer qu'on va apprendre à surmonter ces difficultés et vérifier que cela fonctionne mieux à la prochaine séance de langage (à démontrer ensuite par vidéo) ;
- Revenir sur des passages du texte pour lever des difficultés de compréhension ;
- Recourir à quelques illustrations si nécessaire (pour les référents concrets inconnus des élèves) ;
- Offrir des occasions de se construire des références encyclopédiques ou culturelles ;
- Aborder des apprentissages syntaxiques, notamment l'usage de l'imparfait, les connecteurs temporels, les connecteurs logiques, les erreurs de genre dans les reprises pronominales ;
- Essayer d'apprendre aux élèves d'autres introducteurs que « en fait ».

Cela suppose de prévoir de charger les vidéos et de prendre un temps d'analyse à mon niveau entre les séances de langage et les « séances décrochées », sans pour autant les espacer trop.

Que l'on parle de la mise en place de ces « séances décrochées » améliorées, de l'exercice d'analyse fine à mener ou plus généralement de la mise en œuvre des remédiations aux difficultés que j'ai rencontrées, c'est d'un véritable investissement de ma part comme de la part des élèves qu'il s'agit, pour un résultat cible finalement bien plus ambitieux que ne l'envisageait mon projet initial.

[78] MOURRAIN, Sébastien, Le Diadème de rosée, Paris, Nathan, 30/09/2003, 29p.

CONCLUSION

Pour conclure, je dois constater l'évidence : partie à la recherche d'une solution pour faire parler quatre puis cinq élèves silencieux, je me suis plongée dans une proposition pédagogique, didactique et analytique, qui répond à la question du développement du langage de *tous* les élèves du groupe. Comme je l'ai montré tout au long de ce mémoire, la Pédagogie de l'écoute fait certes progresser les petits parleurs mais aussi les autres élèves, moyens et grands parleurs : « tous les élèves progressent PARCE QUE le groupe se met à exister en tant que tel et parce que les progrès reposent sur l'écoute entre élèves, qui peut avoir des raisons multiples (écoute langagières, cognitives, psychologiques). C'est une des différences essentielles avec le dialogue pédagogique ordinaire, qui isole l'élève dans son rapport au texte (au savoir) et au maître »[79]. Et par voie de conséquence, en me donnant les moyens de faire progresser les petits parleurs, j'ai fait progresser tous mes élèves !

Cette immersion dans la Pédagogie de l'écoute m'a momentanément fait exclure toute autre approche : je voulais l'expérimenter, sans m'en écarter. Mais déjà, la question des approches complémentaires voire opposées se rappelle à mon souvenir : mon binôme conclut à cette heure son mémoire sur le développement du langage par l'utilisation d'albums sans texte[80], méthode qu'elle a expérimentée dans la même classe que moi et avec son lot de réussites elle aussi ! Je commence donc à réfléchir à une façon de la rejoindre, par l'utilisation des images : je pourrais par exemple en fin de séquence, une fois que les élèves disposent des outils de langage pour le faire, mettre à disposition des élèves une version enregistrée de la lecture du texte en écoute libre, accompagnée de l'album à parcourir, pour mettre en rapport le texte (déjà connu) écouté avec les images, ce qui permettra aux élèves de se lancer dans une véritable analyse d'images, parce qu'ils auront les outils intellectuels pour le faire (un vrai récit, une compréhension profonde, les mots pour le dire). Ou, mieux encore, on pourrait imaginer réaliser un album de l'histoire qu'on a travaillée : on utiliserait des travaux réalisés en autonomie tout au long de la séquence didactique mais aussi un texte réécrit par les élèves en dictée à l'adulte. Fournir de belles illustrations pour cet album, qui auraient été discutées, modifiées, travaillées à l'issue de chaque moment de travail en autonomie, voilà qui donnerait aussi du sens à l'activité du groupe qui ne parle pas. On inscrirait alors notre travail en Pédagogie de l'écoute au sein d'un projet intégrant l'image. En distribuant à chaque élève un exemplaire de l'album produit, on donnerait à l'élève l'occasion de le raconter en dehors de l'école, associant comme on l'a souhaité, les parents à notre action.

---

[79] PÉROZ, Pierre, correspondance

[80] Cette méthode n'emporte pas l'adhésion de P. Péroz, comme le montre sa note « On écartera donc les albums sans texte. Ils ne donnent pas aux élèves les matériaux linguistiques (structures, lexique) et sémiotiques (pensée des personnages, passages explicatifs ou descriptifs) dont ils ont besoin pour construire leurs interventions. Recourir à un album de ce type fait de la séance de langage une sorte de test des connaissances encyclopédiques, culturelles et linguistiques que peu d'élèves pourront réussir. Sans préjuger de l'intérêt que ces albums peuvent présenter par ailleurs, nous dirons que ce ne sont pas prioritairement des objectifs langagiers et linguistiques qu'ils permettent de poursuivre. » In PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

J’espère découvrir d’autres théories et méthodes au cours de ma carrière. Mais à cet instant, je peux affirmer que la Pédagogie de l’écoute aura profondément marqué ma formation. Je compte bien en expérimenter la mise en œuvre en grandeur réelle (c'est-à-dire sur une année entière), dès que j’aurai la chance de retrouver une classe de maternelle… et pourquoi pas collaborer alors et par la suite à des travaux de recherche sur le sujet ?

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels :

- Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 08/05/2018)
- Ministère de l'éducation nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, en ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun (consulté le 08/05/2018)
- Ministère de l'éducation nationale, « Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation nationale », Bulletin officiel du 25 juillet 2013, en ligne http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html (consulté le 08/05/2018)
- Scérén CNDR-CRDP, « Ressources pour faire la classe : Le langage à l'école maternelle », *éduscol*, en ligne http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 08/05/2018)
- Ministère de l'éducation nationale, « Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie1 - L'oral - Cadrage général », *éduscol*, en ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf (consulté le 08/05/2018)

Ouvrages et articles :

- BIROT, Sylvie, « Apprendre à parler français en Petite Section pour des enfants non francophones en éducation prioritaire. Exemple d'une démarche vécue », Dieppe, scérénCNDP-CRDP Académie de Strasbourg, 2010, en ligne http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/documents/apprendre1.pdf (consulté le 08/05/2018)
- BOIRON, Véronique, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparé sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères n°50*, 2014, pp83-104, en ligne http://journals.openedition.org/reperes/778 (consulté le 08/05/2018)
- BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, scérén/CRDP Académie de Versailles & Retz, 2005
- CEBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture », *Repères* n°35, 2007, pp185-208, en ligne http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS035-9.pdf (consulté le 08/05/2018)

- CEBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland, *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter La sieste de Moussa*, Paris, Retz, 2017, 63p
- FLORIN, Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF éd., 1991
- FLORIN, Agnès, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses éd., 1995, 189p.
- FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 1999, 128p.
- FLORIN, Agnès & CRAMMER, Carole, *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*, Paris, Hatier Pédagogie, 2009
- FRANCOIS, Frédéric, *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeux et variations des figures du sens*, Paris, Nathan, 1993
- LELIEVRE, Claude, « Pisa : de 2006 à 2015, pas de réduction des inégalités. Leur niveau doit nous alarmer », *L'Obs Le Plus*, 06/12/2016, en ligne http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1630429-pisa-de-2006-a-2015-pas-de-reduction-des-inegalites-leur-niveau-doit-nous-alarmer.html (Consulté le 08/06/2018)
- LENTIN, Laurence, *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment ?*, Tome 1, Paris, ESF Editeur, 1972
- LENTIN, Laurence, *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*, Tome 2, Paris, ESF Editeur, 1973
- LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF Editeur, 1998
- NONNON, Elisabeth, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, 2004, n°146, pp.75-84, en ligne https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm (consulté le 08/04/2018)
- PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.
- PÉROZ, Pierre, « Pourquoi parler des "petits parleurs" ? », communication présentée aux journées « Pratiques langagières à la maternelle », Nîmes, novembre 2010, en ligne https://hal.inria.fr/hal-01377023/document (consulté le 08/05/2018)
- PÉROZ, Pierre, « "parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa". Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle » 4e Congrès mondial de linguistique française, 19-23 juillet 2014, Berlin, SHS Web of conferences, Vol. 8, 2014, pp1141-1156, en ligne https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01221/shsconf_cmlf14_01221.html (consulté le 08/05/2018)
- PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *in* F.Carton *et al.*, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015, pp.189-206, en ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667 (consulté le 08/05/2018)
- PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage en moyenne et grande sections de maternelle 2010-

2013 », Metz, *Pratiques* 169-170, 2016, en ligne http://pratiques.revues.org/3100 (consulté le 08/05/2018)
- PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.
- PULIDO, Loïc, « Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale », *Tréma*, 2016, mis en ligne le 01/01/2017, en ligne https://journals.openedition.org/trema/3493 (consulté le 08/05/2018)
- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (trad. De Françoise Sève, suivie de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget), Paris, La Dispute, 1997
- ZORMAN, Michel & DUYME, Michel & KERN, Sophie & Le Normand, Marie-Thérèse & LEQUETTE, Christine & Pouget, Guillemette, « Parler Bambin, un programme de prévention du développement précoce du langage », *A.N.A.E. n°112-113*, 2011, p238-245, en ligne http://www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE_112_Zorman_B.pdf (consulté le 08/05/2018)

Ressources audiovisuelles :

- PÉROZ, Pierre, *Conférence Pédagogique. Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Baho, 4 novembre 2015, en ligne http://pedago66.fr/peroz/ (consulté le 02/04/2018)

Albums :

- DELYE, Pierre & HUDRISIER, Cécile, *La Petite Poule Rousse*, Paris, Didier Jeunesse, octobre 2007, 36p.
- GUETTIER, Bénédicte, La poule qui avait mal aux dents, Paris, Casterman, 2006, 41p
- JADOUL, Emile, *A la douche !*, Paris, Pastel - Ecole Des Loisirs, mars 2008, 28p.
- MOURRAIN, Sébastien, Le Diadème de rosée, Paris, Nathan, 30/09/2003, 29p.
- POTTER, Beatrix & MCCUE, Lisa, *Danger dans le potager : Une aventure de Pierre Lapin*, Paris, Lipokili, 01/05/2005
- VAN GOOL, André, « La Princesse et le Petit Pois », *Nouveaux Contes Préférés*, Classica Licorne éditions, Belgique, 1999

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Tableau d'évaluation des compétences linguistiques
- Annexe 2 : Liste des questions de bases et contextualisées les plus standards
- Annexe 3 : Liste des critères pour l'adaptation des textes
- Annexe 4 : Descriptif de la séquence princesses et fiche de préparation d'une des séances de langage
- Annexe 5 : Transcriptions de la séquence 2 sur le thème « Le personnage de la princesse dans les contes et albums »
- Annexe 6 : Transcriptions de la séquence 1 sur le thème « Le personnage de la poule dans les contes et albums »
- Annexe 7 : Principaux tableaux statistiques
- Annexe 8 : Conventions de transcription

Annexe 1

Tableau d'évaluation des compétences linguistiques

Syntagme	Groupe de mots sans autonomie syntaxique
Une proposition	Présentatifs Verbes de très grande fréquence Verbes à sens plein
Plus d'une proposition	La reformulation (reprise, qualification) devient possible La détermination nominale n'est plus quelconque Les évènements peuvent être inscrits dans une temporalité Les connecteurs apparaissent
Plus de quatre propositions	Le discours monogéré devient possible. Il se caractérise par la maîtrise de l'articulation entre premier et deuxième plan
Vers le discours monogéré	La maîtrise du discours monogéré dépend des tâches langagières données au locuteur

Ce tableau, qui décrit des stades de développement du langage et leurs signes distinctifs, m'a permis d'évaluer les élèves de manière qualitative au début de l'expérimentation.

Il est issu de l'ouvrage suivant :

PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

Annexe 2

Liste des questions de bases et contextualisées les plus standards

PHASE DE RESTITUTION

- Question de base : De quoi vous souvenez-vous ?
- Question d'exhaustivité : Qu'a-t-on oublié de dire ?

PHASE DE COMPREHENSION

- Question de base : qui sont les personnages de cette histoire ?
- Question de base : que veut X, Y.. ?
- Question contextualisée : Que pense (croit, veut, espère, craint…) X quand (au moment où) il rencontre (voit, aperçoit, se trouve devant…) Y ?

PHASE D'INTERPRETATION

- Question de base : Que feriez-vous à la place de X,Y ou Z ?
- Est-ce que X est … (un voleur, courageux…) et pourquoi ?
- Que fera X désormais ?
- A-t-on le droit de faire comme X ?
- Cette histoire s'appelle X. Pourrait-on lui donner un autre titre ?

Cette liste est issue de l'ouvrage suivant :

PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.

Annexe 3

Liste des critères pour l'adaptation des textes

- L'histoire doit être « racontable » par les élèves ;
- L'histoire doit toucher les élèves, c'est-à-dire avoir une dimension humaine ou morale et offrir des possibilités d'identification, comme c'est souvent le cas des contes traditionnels ;
- La structure doit en être simple, logique et complète (non elliptique) ;
- Le texte doit fonctionner sans illustration (s'il est extrait d'un album, on insérera des passages descriptifs des lieux, explicatifs des émotions des personnages ou des implicites…) ;
- Le texte doit expliciter les états mentaux des personnages (on décryptera explicitement les états mentaux cachés derrière des verbes comme « vouloir » « espérer » « croire » « se méfier », etc. ;
- Le texte est de type narratif avec des passages dialogués en nombre restreint ;
- Le texte est à la troisième personne ;
- Le texte est au passé (passé composé/imparfait/conditionnel et passé simple en grande section).

Cette liste est issue de l'ouvrage suivant :

PÉROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, scérén/CRDP de Lorraine, 2010, 277p.

Annexe 4
Descriptif de la séquence princesses et fiche de préparation d'une des séances de langage

Titre de la séquence	Domaines disciplinaires	Niveau
Le personnage de la princesse dans les contes	**Domaine d'apprentissage principal** - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions **Autres domaines concernés** - Découvrir le monde	Cycle 1 MS
- Compétence générale visée par l'unité d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions/L'oral Oser entrer en communication Comprendre et apprendre Echanger et réfléchir avec les autres Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions/L'écrit Ecouter de l'écrit et le comprendre (sans le support d'images) - **L'élève doit être capable :** Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. Produire des énoncés de plus en plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole de plus en plus longues. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. - **Objectifs généraux d'apprentissage/d'enseignement (pour l'enseignant) :** L'élève doit parler, parler dans le thème et parler longtemps.		**Période** Fin de période 4

DEMARCHE SEQUENCE			
Numéro de séance [durée]	**Objectifs spécifiques d'enseignement**	**Déroulement**	**Supports**
1 **[40min]**	**Type de séance : "décrochée"** APPRENTISSAGE et EVALUATION DIAGNOSTIQUE Objectifs d'apprentissages linguistiques et culturels Contenu : LEXIQUE et Références culturelles	**Qu'est-ce qu'une princesse ?** **1/** Des dessins et photos de princesses sont affichés :"Que savez-vous des princesses ? ==> Le vocabulaire utile est noté au tableau et répété, mis en scène ou illustré si nécessaire. Des fiches mots sont préparées à puis affichées *[15 min/collectif]* **2/** Dessiner une princesse (+ son environnement et entourage s'il reste du temps : reine, roi, prince, château,...) *[10 min/individuel]* **3/** Présentation/observation de quelques dessins, utilisation du lexique *[15 min/collectif]*	- Fiches mots utiles pour le contes à venir (diadème, rosée, empereur de chine, princesse) - Papier, feutres - Photos et dessins de princesses (albums, actualité)
2 et 2bis **[2x40min]**	**Type de séance : langage** REPERAGE Objectifs d'apprentissages langagiers : - Prendre la parole - Rester dans le thème - Produire des énoncés corrects et construits	Introduction : Séance de langage sur notre thème des princesses. Organisation en 2 groupes. Description des activités en autonomie *[2min/collectif]* 0/ Rappel des règles de parole (et jetons) *[3min/demi-classe]* 1/ Lecture sans illustration PARTIE 1 *[5min/demi-classe]* 2/ Langage *[20min/demi-classe]* - Questions de restitution - Questions de compréhension 3/ Bilan de la séance (jetons) *en demi-goupe* et bilan des activités autonomes en classe complète *[10min/demi-classe]*	- Texte : Le Diadème de Rosée - Partie 1 (texte adapté) - Bougie - Caméra vidéo - Enregistreur audio - Fiches mots affichées Composition des groupes : hétérogénéité /continuum de niveaux
3 **[20 min]**	**Type de séance : "décrochée"** APPRENTISSAGE Objectifs d'apprentissages linguistiques Contenu : LEXIQUE/expressions, prononciation, tournures syntaxiques, constructions verbales, compétences discursives,…	"Ici le maître ne questionne plus, il explique aussi clairement que possible les passages difficiles, il donne les exemples d'emplois des mots ou des expressions que les élèves ne comprennent pas, il donne des modèles de phrases qui réemploient des structures étudiées que les élèves s'entraînent à redire dans un contexte non concurrentiel. En un mot, il donne à parler." (Pierre PEROZ) Selon les difficultés observées en séance de langage *[20min/collectif]* - LEXIQUE : Jeu de Kim avec les fiches mots de la séance 1 + ajout des fiches orfèvre, goutte, perle, caprice, capricieux - SYNTAXE : explication et utilisation de "à condition que" ==> Je te donne ma craie, à condition que tu ranges les chaises... - COMPREHENSION : exercice de saisie d'une goutte de rosée simulée avec un vaporisateur sur les feuilles de la plante qu'on a regardé pousser ==> "c'est impossible", "personne ne peut"	- Fiches mots (anciennes et nouvelles) - Tableau/craie - PC + internet - Plante, vaporisateur, eau

DEMARCHE SEQUENCE			
Numéro de séance [durée]	**Objectifs spécifiques d'enseignement**	**Déroulement**	**Supports**
4 et 4bis [2x45min]	**Type de séance : langage** REINVESTISSEMENT Objectifs d'apprentissages langagiers : - Prendre la parole - Rester dans le thème - Produire des énoncés corrects et construits	Introduction : Rappel des apprentissages des séances décrochées et des activités à réaliser en autonomie *[2min/collectif]* 0/ Rappel des règles de parole (+jetons) *[3min/demi-classe]* 1/ Lecture sans illustration PARTIE 1 et Partie 2 *[10min/demi-classe]* 2/ Langage *[20min/demi-classe]* - Questions de restitution - Questions de compréhension - Questions d'interprétation (Est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ?, Que fera désormais la princesse ?, A-t-on le droit de faire comme la Princesse et demander des choses impossibles ? Est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ?, Cette histoire s'appelle Le diadème de rosée. Quel autre titre pourrait-on lui donner ?)	- Texte : Le Diadème de Rosée (texte adapté) - Bougie - Caméra vidéo - Enregistreur audio - Fiches mots affichées Composition des groupes : identique
5 [20min]	**Type de séance : "décrochée"** APPRENTISSAGE et INSTITUTIONALISATION Objectifs d'apprentissages linguistiques Contenu : LEXIQUE/expressions, prononciation, tournures syntaxiques, constructions verbales, compétences discursives,…	Ajouts de contenus ou retouches selon les difficultés observées en séance de langage *[20min/collectif]* - explication de passages restés obscurs (PC internet, Chine) - ajustement des règles conversationnelles pour éviter parole monopolisée longtemps - … Traces des apprentissages linguistiques de la séquence.	- Fiches mots (anciennes et nouvelles) - Tableau/craie - PC + internet
6 [45min]	**Type de séance : mixte** REINVESTISSEMENT et EVALUATION Objectifs d'évaluation des apprentissages linguistiques et de bilan notionnel sur le thème	Mise en commun : 1/ Bilan des histoires de princesses lues ou racontées sur la période *[10min/collectif]* 2/ Par rapprochements et comparaisons, on dresse un "portrait-Robot" d'une princesse de conte *[5min/collectif]* 3/ Dessiner une princesse de conte (à côté de la première princesse), de quoi a-t-on besoin pour ce dessin ? ==> Préparation du matériel (paillettes, gommettes brillantes,…) *[10min/individuel]* 4/ Affichage des dessins, commentaires et bilan *[10min/collectif]* 5/ Visionnage d'un épisode de Petite Princesse de Tony Ross (nouvelles chaussures)*[10min/individuel]*	- Papier initial et feutres et autre outils de la classe choisis par les élèves - PC/Enceinte, DVD Petite Princesse - Tableau/craies - Traces des apprentissages linguistiques et fiches mots

Séance 2bis		45min
Objectif d'apprentissage	**Compétences spécifiques**	**Type de séance**
-LANGAGE : - Prendre la parole - Rester dans le thème - Produire des énoncés corrects et construits	- Ecouter de l'écrit et le comprendre - Oser entrer en communication	Lagage et repérage
Critères de réussite	- Au moins 3 prises de parole - Respect ds règles conversationnelles	

Etape	En bref	Durée	Modalités	Déroulement		Diff. Anticipées des E et rôle du PE pour les aider à apprendre
				Activités du maître (PE)	**Activités des élèves**	
0	Introduction	2 min	Regroupement classe entière	- Présenter la séance à venir, enrôler : *"Aujourd'hui, je vais lire une histoire au groupe 2, qui était en autonomie hier, quand j'ai lu une histoire au premier groupe. Le groupe 1, vous allez faire la même chose que le groupe 2 la dernière fois, c'est à dire finir de dessiner votre princesse, puis choisir une fiche de graphisme pour vous entraîner à tracer des motifs décoratifs, qu'on utilisera pour la robe de la princesse et les décorations de son château. Surtout, souvenez-vous de ne pas faire de bruit. Le groupe 2 a été silencieux pour vous et c'est à votre tour d'e faire cet effort pour eux. Je compte sur vous. Vous pouvez vous installer autour des tables"*	Ecouter, S'installer à sa place Se mettre au travail pour le groupe 1	- Oubli de la séance de lundi ==> montrer les fiches et les réalisations des élèves du groupe 2 - Oubli des groupes ==> rappeler la liste (notamment pour les absents de la veille)
1	Rappel des règles de parole (jetons)	3 min	Regroupement demi-classe	- Consigne *"Pour commencer, vous allez prendre dans vos casiers les fiches que vous avez choisies lundi et vous allez me les donner pour que je les affiche, pour donner des idées au groupe 1."* - Activer la caméra - Après le déplacement et l'installation en groupe restreint : *"Nous allons pouvoir commencer. Je vous rappelle les règles de parole : 1/ Pour avoir la parole, il faut lever la main et attendre d'être interrogé 2/ Quand on n'est pas en train de parler, on écoute les autres. On va biensûr utiliser les jetons. A quoi servent les jetons ?"* Induire posture réflexive sur le langage et clarté cognitive : A CE QUE TOUT LE MONDE PRENNE LA PAROLE, LE PLUS POSSIBLE - Rappeler les règles des jetons (on en a un quand on parle. Il ne faut pas jouer avec, si on coupe la parole ou si on joue avec, je le reprends)	- Aller chercher ses fiches, veiller à ce qu'elles soient affichées - S'installer dans le petit cercle de bancs - Expliquer à quoi servent les jetons - Ecouter et comprendre les règles, s'en souvenir et les appliquer ensuite	- Gène par rapport à la caméra ==> détourner l'attention pour la faire oublier

Etape	En bref	Durée	Modalités	Déroulement		Diff. Anticipées des E et rôle du PE pour les aider à apprendre
				Activités du maître (PE)	Activités des élèves	
2	Lecture	5 min	Regroupement demi-classe	- Lecture du conte adapté (sans illustration) - PARTIE 1	- Ecouter, comprendre	- Compréhension ==> Mime et expressivité, insistance sur l'articulation des mots vus en séance décrochée et affichés sous forme de fiches mots
3	Langage	20 min	Regroupement demi-classe	- Activer l'enregistreur audio - **Restitution** Question de base. "*De quoi vous rappelez-vous ?"* Question d'exhaustivité. A la fin de la restitution. "*Qu'a-t-on oublié de dire ?"* **- Compréhension** Question de base. *"Qui sont les personnages de cette histoire ? "* Question de base. *"Que veut la princesse et pourquoi ?" "Que veut le roi et pourquoi ?"* Questions contextualisées. *"Que veulent les orfèvres, quand il s'en vont du château après avoir parlé au roi ?", "Que ressent-ils quand ils rentrent chez eux ?"*	- Prendre la parole suivant les règles - Parler dans le thème, répondre aux questions - Construire des énoncés corrects - Ecouter les autres - Se souvenir de ce qu'on voulait dire quand on a la parole	- Timidité ==> encourager du regard, autoriser la répétition - Distraction ==> répéter les questions
4	Bilan de la séance (jetons)	10 min	Regroupement demi-classe	- Demander qui a moins de 3 jetons : inviter ces élèves à s'approcher, et leur poser des questions simples auxquelles ils sont capables de répondre pour les amener à 3 jetons. - Orchestrer les auto-bilans et le bilan. Rappeler qu'on compte le nombre de prises de paroles, pas les jetons pour eux-mêmes - Regrouper la classe et faire le bilan des activités autonomes. Valoriser les réalisation et l'autonomie	- Compter ses jetons - Répondre à des questions simples pour compléter sa collection - Annoncer son bilan et le commenter rapidement - Rendre les jetons - Prendre connaissance des productions	- Objectif de 3 non atteint ==> questions restreintes pour "rattraper" - J'ai pas compris ==> renvoi vers séance décrochée de l'après-midi pour y revenir tous ensemble

Matériel :
- Texte : Le Diadème de Rosée (texte adapté)
- Bougie
- Caméra vidéo
- Enregistreur audio
- Fiches mots affichées
- Caisses activités autonomes

Annexe 5

Transcriptions de la séquence 2 sur le thème
« Le personnage de la princesse dans les contes et albums »

Séance 21 gr1

Informations d'accompagnement des enregistrements de séances de langage

1. Informations accompagnant les enregistrements

a. Le cadre de la séance

i. Le cadre scolaire

Lieu d'exercice : Paris 13

Nom de l'école : Stéphen Pichon

Implantation de l'école dans l'agglomération : public en majorité favorisé

Niveau de la classe : Moyenne Section

Nom et prénom de l'enseignant qui a conduit la séance : Ségal Sophie

Nombre d'élèves participants à la séance : 10

Age et nom de tous les élèves du groupe au moment de la séance (années ; mois)

Andy (5 ; 0)
Bérénice (4 ; 7)
Clément (4 ; 11)
Isadora (4 ; 6)
Isaïe (4 ; 4)
Maria (4 ; 8)
Olivier (4 ; 4)
Quentin (4 ; 3)
Sira (4 ; 4)
Swann (4 ; 2)
(Mohamed, Naïl et Philaé absents)

ii. Le cadre pédagogique

Références complètes du support de séance *: Le Diadème de rosée. Un conte de Chine* ; Jacqueline Guillemin (adaptation) ; Sébastien Mourrain (illustration) ; Paris, 2d. Nathan ; 2011

Description précise de l'utilisation du support au cours de la séance : Lecture du texte de la première partie de l'histoire, légèrement adapté :

« Il y a très longtemps, bien loin d'ici, un puissant empereur régnait en Chine.
Cet empereur avait une fille belle et fraîche comme un bouton de rose.
Hélas, la jeune princesse était très capricieuse et ne souriait jamais.
Pour voir un sourire éclairer le visage de sa fille, l'empereur de Chine aurait donné tout son royaume.
Chaque jour, il faisait porter à la princesse des tuniques brodées d'or, des bijoux et des pierres précieuses. Mais la princesse ne souriait pas et l'empereur se désolait.

Un matin de printemps, la princesse se réveilla de bonne heure et, pieds nus, elle sortit dans les jardins du palais. A ce moment, le soleil apparut au-dessus des arbres. Sur les roses, les fleurs de lotus, les herbes sauvages, des milliers de gouttes de rosée étincelaient au soleil. Les oiseaux, en chantant, semblaient remercier le soleil et célébrer la beauté de ce matin de printemps. Jamais la princesse n'avait vu la nature resplendir de cet éclat.

- Que c'est beau ! s'exclama-t-elle émerveillée

La princesse courut aussitôt réveiller son père pour qu'il contemple ce spectacle.

- Mon père, regardez comme la rosée fait resplendir chaque fleur. Il me faut un diadème de rosée, sinon, j'en mourrai.
- Un diadème de rosée… mais c'est impossible !
- Rien n'est impossible pour vous, mon père : vous êtes l'empereur de Chine, le maître du monde.

L'empereur ne savait pas résister aux caprices de la princesse : il était prêt à tout pour voir un sourire illuminer son visage. Il fit donc venir au palais les meilleurs orfèvres de l'empire, ceux qui savaient faire les bijoux les plus extraordinaires. Il leur dit :

- Je vous accorde trois jours pour réaliser le diadème de rosée que je veux offrir à ma fille. Si vous échouez, vous aurez la tête tranchée.

Désespérés, les malheureux orfèvres quittèrent le palais. Tous se demandaient comment fabriquer un bijou avec des gouttes de rosées. »

Reproduction des documents. Pas de document présenté à la classe

Description rapide des séances préparatoires à la séance transcrite.

<u>1ère séance :</u> **26/03/2018**
Discussion collective sur le thème des princesses
Objectifs : 1/ Conscientiser l'idée qu'on se fait d'une princesse puis échanger avec les autres pour comparer les représentations
2/ Acquérir du lexique nécessaire pour la suite de la séquence
Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ?
Recherche du vocabulaire utile et fabrication de fiches mots correspondantes (notamment Princesse, roi, reine, empereur, couronne, diadème, pierres précieuses, …)

<u>2ème séance : séance enregistrée et transcrite ci-dessous :</u> **27/03/2018**
Lecture du texte au début de la séance
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants et répondre à des questions de compréhension
De quoi vous souvenez-vous ? Est-ce que vous vous rappelez d'autre chose ? Est-ce que l'on a tout dit ?
Qui sont les personnages ? Que veulent-ils ? Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ?

Durée de la séance : La séance complète a duré 45 minutes. Les échanges retranscrits ont duré 29 minutes

Date de la séance : 27/03/2018

Numéro de séance	Date de la séance et texte support	Description de la séance	Nombre d'élèves	Remarques
Séance 1	26/03/18	Discussion collective sur le thème des princesses. Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ? Recherche du vocabulaire utile	23 élèves (Léo, Léa, Philaé absents)	Les élèves sont très actifs.
Séance 2	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 1. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ? »	10 élèves (Mohamed, Naïl et Philaé absents)	Séance enregistrée et transcrite ici
Séance 2bis	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 2. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ? »	10 élèves (Inês et Léa absentes)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 3	05/04/18	Séance décrochée Lexique : Jeux de Kim avec fiches séance1 + Orfèvre, goutte, perle, caprice, capricieux. Syntaxe : « A condition que » Exercice « science » : attraper une goutte de rosée simulée sur plante de la classe ➔ « c'est impossible » = « personne ne peut »	25 élèves (Léa absente)	Grand engouement pour jeu de KIM et expérience sur plante
Séance 4	06/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 1. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	12 élèves (Mohamed absent)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 4bis	09/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 2. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	10 élèves (Ilian, Nassime, Léa absents)	Séance enregistrée et transcrite

Séance 5	10/04/18	Bilan des histoires de princesses lues en classe, nouvelle discussion sur la représentation des princesses et nouveau dessin. Visionnage *Petite Princesse* de Tony Ross	22 élèves (Isaïe, Ilian, Léa, Imène absents)	Implication des élèves et pro-activité (ajout gommettes brillantes)

Évaluation diagnostique synthétique des élèves du groupe :

ANDY (5 ; 0) : très bon élève, très engagé dans les activités, grand et bon parleur, parfois dissipé (avec Swann et Naïl notamment)

BERENICE (4 ; 7) : bonne élève, parfois timide. Parle bien, mais n'ose pas toujours prendre la parole.

CLEMENT (4 ; 11) : élève discret. Evolue en cercle fermé avec Elena et Arthur, bon parleur.

ISADORA (4 ; 6) : élève passionnée par les livres et les histoires. Peu patiente dans les autres activités. Lexique riche et syntaxe évoluée.

ISAIE (4 ; 4) : élève encore peu mature mais sérieux et appliqué. Petit parleur.

MARIA (4 ; 8) : élève très impliquée à l'oral, mais moins à l'aise pour manipuler. Parfois effrontée. Grande parleuse mais lexique et syntaxes à développer

OLIVIER (4 ; 4) : excellent élève dans toutes les activités, très avancé dans l'écrit et familier du monde des livres. Parfois agité. Grand parleur, avec des moments de timidité

QUENTIN (4 ; 3) : élève très effacé, très lent dans ses travaux mais appliqué. Très émotif. Petit parleur.

SIRA (4 ; 4) : élève allophone arrivée en période 4. Encore en phase de découverte de l'école et de son fonctionnement. Très loin de l'écrit et des livres.

SWANN (4 ; 2) : élève très cultivé, grand parleur, sûr de lui, parfois agité (avec Naïl et/ou Andy)

Objectifs poursuivis par l'enseignant

- *Parler* : s'exprimer au sein du groupe, écouter l'autre ;
- *Parler dans le thème* : raconter un épisode de l'histoire entendue ;
- *Argumenter* : donner son avis et le justifier (phase « personnages ») ;
- *Parler longtemps* : enchaîner plusieurs propositions.

Choix pédagogiques :

Régulation des prises de parole / type de dialogue pédagogique : Dialogue Pédagogique à Evaluation Différée

2. Formation des groupes

Groupe 1	Groupe 2
Andy	Adam
Bérénice	Arthur
Clément	Aurélia
Isadora	Clémence
Isaïe	Elena
Maria	Ilian
Mohamed	Imène
Naïl	Inês
Olivier	Léon
Philaé	Martin
Quentin	Nassime
Sira	Sophia
Swann	Léa

3. Enregistrement de la séance

La séance a été enregistrée, en vidéo et en audio (avec un téléphone plus près des élèves) pour que l'on puisse entendre les élèves qui parlent le plus doucement mais aussi voir qui parle et avoir une idée du non verbal.

Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
0:05:31	1	M	je viens de vous lire le début du Diadème de rosée/ de quoi vous rappelez-vous ?// Maria		QB	17	1
0:05:54	2	Maria	l'empereur il a ramené l'or à la princesse et la princesse ale(elle) était pas contente et ale(elle) voulait pas faire de sourire			22	1
	3	M	Isaïe		G	1	1
	4	Isaïe	en fait moi je me souviens quand elle voulait un diadème la princesse			13	1
	5	M	oui/ Bérénice		G	2	1
0:06:22	6	Bérénice	en fait c'est le roi qui a appelé quelqu'un pour lui demander le diadème de rosée que veut ma fille et dans trois jours/ si vous avez pas fini vous aurez la tête tranchée			34	1
	7	M	Swann		G	1	1
0:07:00	8	Swann	au début elle souriait jamais elle faisait toujours des caprices::			10	1
	9	M	Isadora		G	1	1
0:07:09	10	Isadora	en fait c'est la princesse capricieuse elle elle était allée réveiller son père parce que/ elle elle voulait un diadème et et un diadème de rosée et le père il est allé// il appelé des messieurs qui sont arrivés au palais [] des orfèvres et ben il leur dit vous fabriquez un diadème sinon vous aurez la tête tranchée en deux			61	1
	11	M	[les messieurs qui fabriquent les bijoux on les appelle les orfèvres/ les orfèvres d'accord?] Sira []		G	16	1
	12	Andy	[Il a pas dit en deux]			6	1
	13	Els	Il a dit la tête tranchée			6	1
	14	M	Sira de quoi te souviens-tu ? / Chut chut // alors Olivier		QBR	12	1
0:08:15	15	Olivier	en fait après elle a vu les gouttes de rosée/ après elle a vu la rosée après elle XX pour voir son papa/ [] parce que c'était très très joli			30	1
	16	M	[pourquoi?] Swann		G	2	1
0:08:44	17	Swann	en fait ils ont appelé des monsieurs(messieurs) qui font des bijoux [] les orfèvres et après ben le roi il a/ l'empereur ben il a dit en fait il a dit si vous avez pas fini pendant trois jours vous il y aura la tête tranchée en deux			48	1
	18	M	[les orfèvres]		G	2	1
	19	Isaïe	mais c'est ce que Bérénice a dit hein			8	1
	20	M	Héhéhéhephep! On demande la parole! Clément		G	6	1
	21	Clément	en fait/ la princesse elle elle avait pas envie qu'on lui tranche la tête elle était partie pour aller prendre des bizoux(bijoux)			22	1
	22	M	Andy		G	1	1
	23	Andy	en fait Euh en fait la princesse la princesse elle faisait tout le temps des caprices et des cinémas			19	1
	24	M	Maria		G	1	1
	25	Maria	la princesse et ben ale(elle) ale(elle) voulait partir chercher des bijoux mais mais// mais en fait// la reine elle voulait partir emmener ses bijoux mais comme le roi et ben il lui a dit de faire bien attention de ne pas se pencher la tête			45	1
	26	M	Olivier		G	1	1
	27	Olivier	en fait avant la princesse elle était fâchée// elle voulait pas l'or que l'empereur il donnait			16	1
	28	M	Isadora		G	1	1
0:11:34	29	Isadora	avant la princesse elle elle était sortie pieds nus elle est allée dans son jardin pieds nus avec sa robe de chambre et et elle est allée réveiller son son papa [] XX il y avait du soleil des fleurs [] et de la rosée			45	1
	30	Olivier	[Eh c'est moi qui l'ai dit hein!]			7	1
	31	M	[du soleil des fleurs et//] Andy		G	6	1
0:12:19	32	Andy	c'est que c'est que elle réveillait son père pour lui dire //			12	1
	33	M	tu ne sais plus ce que tu voulais dire?/ réfléchis ça va revenir/ Isaïe		G	14	1
	34	Isaïe	en fait quand la princesse sort elle est allée dans pieds pieds nus et elle est allée réveiller son père parce qu'elle voulait un euh un/ un diadème et le père a pris des gens et il a dit si vous avez pas fini dans trois jours vous aurez la tête tranchée	Bégaiement		52	1
	35	M	Sira// un petit peu plus fort		G	6	1

Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
	36	Sira	XXX[]	Murmure indistinct		1	1
	37	Els	[on n'entend rien// on n'entend pas// même avec le silence ça marche pas/ on n'entend pas du tout]	Le silence se fait, les enfants s		18	1
	38	M	moi j'ai entendu mais c'est vrai que c'est dommage il faut parler plus fort Sira pour que tout le monde puisse entendre d'accord?/ la prochaine fois tu parles plus fort? d'accord? Swann ça fait longtemps que tu attends		G	38	1
0:14:39	39	Swann	en fait le roi ben il a il voulait que la fille elle sourit il lui apporté des bijoux mais elle souriait toujours pas			24	1
	40	M	Andy		G	1	1
	41	Andy	en fait c'est que elle elle faisait tout le temps des caprices parce que parce que tout le temps parce que elle faisait des caprices et même si on la donnait des pièces d'or elle voulait même pas faire un sourire			41	1
	42	M	Bérénice		G	1	1
0:15:28	43	Bérénice	en fait au début elle faisait tout le temps des caprices et elle voulait/ et elle est allée voir son papa et elle voulait un diadème de rosée [] c'est ce que j'ai dit			34	1
	44	M	[un diadème de rosée] Maria		G	5	1
0:16:00	45	Maria	quante(quand) [] quante(quand) la la reine et ben ale(elle) est partie ale(elle) est partie ale(elle) voulait partir elle est partir pour chercher ses diadèmes et quonte(quand) elle a réveillé son papa			31	1
	46	M	[Non Sira] Olivier		G	3	1
	47	Swann	oh je voulais dire quelque chose			6	1
	48	M	ça va venir/ il faut patienter// écoute ce qu'il dit parce que ça va peut-être te donner d'autres idées		G	19	1
0:16:44	49	Olivier	en fait la princesse elle était émerveillée			7	1
	50	M	elle était émerveillée// Swann		G	4	1
0:17:00	51	Swann	en fait beh la princesse beh elle voulait avoir un diadème et le roi il était allé chercher des monsieurs(messieurs) et après i la dit si vous avez pas fini ben vous allez avoir la tête tranchée			37	1
	52	Quentin	en deux			2	1
	53	M	Quentin tu voulais ajouter quelque chose? Écoutez Quentin		G	8	1
	54	Quentin	en fait quand c'était la nuit elle elle s'est levée la nuit elle est sortie et elle a dit et elle a dit que tout était beau			27	1
	55	M	Isadora		G	1	1
0:18:03	56	Isadora	En fait au début elle faisait des caprices et à la fin elle faisait plus de caprices mais après elle est allée parler à XX et elle a dit arrête XXX ben après elle est allée voir son père pour avoir un diadème de rosée parce qu'elle avait vu la rosée dans le jardin			54	1
	57	M	je vais vous poser une autre question	difficulté à passe	G	7	1
	58	Maria	mais je voulais dire un truc!			6	1
	59	Swann	j'ai envie de dire un truc!			6	1
	60	M	on n'a pas tout dit? On a des nouvelles choses à dire? Qu'est-ce qu'on a oublié? Qu'est-ce qu'on a oublié sur cette histoire? Isadora tu laisses ça! Assieds-toi! [] Andy/ j'ai encore des questions et vous aurez encore des choses à dire après	difficulté à passe	QEX	43	1
	61	Swann	[j'ai envie de dire un truc!]			6	1
0:18:56	62	Andy	en fait c'est que la princesse elle voulait elle voulait un diadème elle voulait un diadème de de// rosée et alors il demanda XX et il disa il disa je veux un diadème de rosée pour ma fille ou sinon ou sinon dans trois jours je vous couperai la tête en deux tranches	"rosée" est soufflé par les els		53	1
	63	M	Swann		G	1	1
0:19:59	64	Swann	en fait [] en fait le roi il a entendu sa fille qui voulait un diadème donc il est allé chercher des monsieurs(messieurs) pour leur dire qu'il fallait fabriquer un diadème			31	1
	65	M	[Maria patiente! écoute ce que disent les autres comme ça tu n'as pas l'impression d'attendre et tu apprends des choses/ ça te donne des idées] Maria		G	26	1
0:20:22	66	Maria	Quand c'était la nuit et quand et quand la reine elle est partie voir son jardin et qu'elle disait que son jardin était très beau et et quand la reine elle voulait partir chercher chercher ses diadèmes et et quand elle voulait chercher son diadème et quand elle était fâchée quand XXX			52	1
	67	M	je vais vous poser mes questions maintenant : est-ce qu'on a oublié des choses?/ est-ce qu'il y a des choses qu'on a oubliées par rapport à/ reste assis Olivier!/ des choses qu'on a oubliées? Isaïe	difficulté à passe	QEX	35	1
0:21:25	68	Isaïe	en fait en fait le roi le roi a dit que que pour un diadème pour sa fille			18	1
	69	M	qu'est-ce qu'on a oublié? Olivier		QEX	5	1
	70	Olivier	en fait avant la princesse elle elle faisait tout le temps ça elle était tout le temps fâchée			18	1

Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
	71	M	oui mais qu'est-ce qu'on a oublié parce que là vous dites des choses qu'on n'a pas oubliées/ alors/ Asseyez vous! Assieds-toi Maria chut/ alors pour bien avancer/ quels sont les personnages de cette histoire?// quels sont / je reprends les kaplas Maria/ alors levez la main/ mets bien tes jambes tu déranges tout le monde là!/ alors quels sont les personnages de cette histoire? Sira/ ya qui dans l'histoire?		QB	69	2
0:22:30	72	Sira	en fait XXX[]	Murmure indistinct. Swann se		3	2
	73	M	on n'entend pas Sira il faut que tu parles plus fort parce qu'on peut pas entendre ce que tu dis[]/ alors qu'est-ce qu'il y a comme personnages dans cette histoire?/ qui est-ce qui veut répondre à cette question?/ Bérénice		QBR	39	2
	74	Swann	[j'ai quelque chose à dire maîtresse]			6	2
0:23:00	75	Bérénice	la princesse			2	2
	76	M	la princesse/ ya que la princesse?		G	6	2
	77	Swann	j'ai envie de dire quelque chose maîtresse	difficulté à passer à la suite		7	2
	78	M	je sais que tu as envie de dire quelque chose mais chut		G	12	2
	79	Bérénice	ya aussi les trois monsieurs(messieurs) et l'empereur			7	2
	80	M	il y a aussi les trois monsieurs qui sont des orfèvres qui fabriquent des bijoux et l'empereur/ alors qui peut me dire ce que veut la princesse?//[]qu'est-ce qu'elle veut la princesse?		QB	31	2
	81	Swann	[j'ai envie de dire quelque chose maîtresse!]	parle en même temps que M		7	2
	82	Olivier	les bijoux! les bijoux!	Brouhaha		4	2
	83	M	eh tu respectes pas la règle/ toi non plus et toi non plus// alors qu'est-ce que veut la princesse Andy	Reprise de 3 jeto	QBR	20	2
0:23:41	84	Andy	en fait elle veut un diadème/ elle veut un diadème			10	2
	85	M	elle veut un diadème/ quel diadème?		G	6	2
	86	Andy	un diadème de rosée			4	2
	87	M	et que veut le roi ?/ Maria que veut le roi ?		QB	12	2
0:24:04	88	Maria	le roi il il veut// que/// que couper la tête			10	2
	89	M	il veut couper la tête?// Swann		G	6	2
0:24:21	90	Swann	en fait le roi il il veut il veut le roi il veut que sa fille elle sourie/ l'empereur il veut que sa fille elle sourie			26	2
	91	M	Andy		G	1	2
0:24:40	92	Andy	la princesse elle était pas contente parce que en fait elle faisait tout le temps des cinémas et des caprices/ elle pleurait tout le temps//			26	2
	93	M	et que veut le roi euh plutôt l'empereur?		QBR	8	2
	94	Andy	l'empereur il veut couper la tête			6	2
	93	M	il veut couper la tête? C'est ça qu'il veut faire le roi?// Olivier	DPO	G	13	2
0:25:12	94	Olivier	en fait avant la fille elle faisait tout le temps elle était fâchée et et l'emepereur il voulait que sa fille aie un diadème			24	2
	95	M	il veut sa fille aie un diadème// et que veulent les orfèvres? Les trois messieurs qui fabriquent les bijoux qu'est-ce qu'ils veulent? Swann?		QB	23	2
0:25:44	96	Swann	en fait ils veulent que en fait ils réfléchissent comment préparer les bijoux à la princesse			16	2
	97	M	d'accord/ alors ils veulent quoi?		QBR	5	2
	98	Swann	ils veulent préparer des bijoux pour la princesse vite sinon il va finir la tête tranchée/// tranchée en deux			19	2
	99	M	Bérénice qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres?		QBR	6	2
0:26:20	100	Bérénice	en fait ils veulent pas avoir la tête tranchée			9	2
	101	M	ils veulent pas avoir la tête tranchée/ Maria		G	8	2
0:26:30	102	Maria	en fait le roi et ben il veut pas// que/ que la fille elle se re mais la reine [] en fait le roi il veut que sa fille elle sourie mais sa fille elle veut pas sourire			38	2
	103	M	[enlève ton doigt de ta bouche parce qu'on ne comprend pas ce que tu dis] alors j'ai une nouvelle question/ il va bientôt falloir qu'on arrête et je veux vous avoir posé encore une petite question et je voudrais bien que tout le monde participe/ Clément Quentin Sira// ma question c'est/ si vous étiez à la place des orfèvres/ si vous étiez à la place des orfèvres/ qu'est-ce que vous feriez?// si vous étiez les fabriquants de bijoux/ qu'est-ce que vous feriez maintenant?// qu'est-ce que vous feriez et comment vous feriez ça?/ Isadora?	difficulté à passe	QC	93	3
0:27:49	104	Isadora	en fait on voudra pas que le que le/ le monsieur[] l'empereur nous coupe la tête donc on fabriquera pas de diadème parce qu'on voudra pas qu'il nous coupe la tête			31	3

Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
	105	M	[l'empereur] Swann		G	2	3
	106	Swann	en fait en fait nous/ si on était des orfèvres/ on fabriquerait des bijoux pour la princesse			17	3
	107	M	d'accord mais quels bijoux?/ Quels bijoux?	DPO	G	6	3
	108	Swann	euh euh un diadème de rosée			6	3
	109	M	et alors Andy?/ qu'est-ce que tu ferais si tu étais un orfèvre?		QCR	12	3
0:29:05	110	Andy	si le roi veut me couper la tête/ et ben moi je courrai et je vais aller chercher un pistolet et le tuer			23	3
	111	M	tu n'es pas un bandit tu es un orfèvre! Quentin/ chut Quentin va nous dire ce qu'il ferait/ je vais te prendre ton kapla!	sourire	G	24	3
0:29:37	112	Quentin	je vais prendre un fusil et je vais tirer dessus [] sur le roi			14	3
	113	M	[sur quoi?] Swann	DPO	G	3	3
0:29:55	114	Swann	en fait moi si j'étais ça/ ben moi j'aurais courir pour aller leur faire des bijoux/ j'irais leur faire un diadème de rosée			23	3
	115	M	et c'est quoi le problème avec le diadème de rosée?	DPO	G	10	3
0:30:23	116	Swann	c'est que elle le veut tout de suite sinon il aura la tête coupée/ tu m'as pas donné mon kapla			20	3
	117	M	si si je te l'ai donné déjà il est près de toi/ Andy		G	13	3
0:30:35	118	Andy	en fait c'est que comme la/ si si la reine/ en fait[]/ la princesse elle aurait pas son diadème et ben c'est que son père il va couper la tête aux deux ceux qui l'ont pas fait			38	3
	119	M	[chut on n'a pas fini/ on écoute Andy et Maria et après on a fini] Maria qu'est-ce que tu ferais si tu étais orfèvre/ le fabriquant des bijoux?		QCR	28	3
0:31:31	120	Maria	en fait/ si j'étais l'orfèvre/ et ben je dis à la reine qu'ale(elle) fait le sourire et si elle fait pas le sourire/ je prends un couteau et je lui coupe la tête			33	3
	121	M	alors, on avait dit qu'on terminait après Maria/ vous avez tous beaucoup ou bien participé/ qui n'a pas beaucoup de kapla?		G	21	3
	122	Els	Quentin il en a deux, moi j'en ai 4...			9	3
0:34:45	123	M	c'est bien d'avoir beaucoup de kapla parce que cela veut dire que vous beaucoup participé et que vous avez bien parlé et beaucoup parlé		G	24	3

Séance 21 gr2

Informations d'accompagnement des enregistrements de séances de langage

1. Informations accompagnant les enregistrements

a. Le cadre de la séance

i. Le cadre scolaire

Lieu d'exercice : Paris 13

Nom de l'école : Stéphen Pichon

Implantation de l'école dans l'agglomération : public en majorité favorisé

Niveau de la classe : Moyenne Section

Nom et prénom de l'enseignant qui a conduit la séance : Ségal Sophie

Nombre d'élèves participants à la séance : 11

Age et nom de tous les élèves du groupe au moment de la séance (années ; mois)

Adam (4 ; 6)
Arthur (5 ; 2)
Aurélia (4 ; 11)
Clémence (4 ; 11)
Elena (4 ; 6)
Ilian (4 ; 6)
Imène (4 ; 7)
Léon (4 ; 9)
Martin (4 ; 10)
Nassime (4 ; 6)
Sophia (5 ; 1)
(Inês et Léa absentes)

ii. Le cadre pédagogique

Références complètes du support de séance *: Le Diadème de rosée. Un conte de Chine* ; Jacqueline Guillemin (adaptation) ; Sébastien Mourrain (illustration) ; Paris, 2d. Nathan ; 2011

Description précise de l'utilisation du support au cours de la séance : Lecture du texte de la première partie de l'histoire, légèrement adapté :

« Il y a très longtemps, bien loin d'ici, un puissant empereur régnait en Chine.
Cet empereur avait une fille belle et fraîche comme un bouton de rose.
Hélas, la jeune princesse était très capricieuse et ne souriait jamais.
Pour voir un sourire éclairer le visage de sa fille, l'empereur de Chine aurait donné tout son royaume.
Chaque jour, il faisait porter à la princesse des tuniques brodées d'or, des bijoux et des pierres précieuses. Mais la princesse ne souriait toujours pas et l'empereur se désolait.

Un matin de printemps, la princesse se réveilla de bonne heure et, pieds nus, elle sortit dans le jardin du palais. A ce moment, le soleil apparut au-dessus des arbres. Sur les roses, les fleurs de lotus, les herbes sauvages, des milliers de gouttes de rosée étincelaient au soleil. Les oiseaux, en chantant, semblaient remercier le soleil et célébrer la beauté de ce matin de printemps. Jamais la princesse n'avait vu la nature resplendir d'un tel éclat.

- Que c'est beau ! s'exclama-t-elle émerveillée

La princesse courut aussitôt réveiller son père pour qu'il contemple ce spectacle.

- Mon père, regardez comme la rosée fait resplendir chaque fleur. Il me faut un diadème de rosée, sinon, j'en mourrai.
- Un diadème de rosée… mais c'est impossible !
- Rien n'est impossible pour vous, mon père : vous êtes l'empereur de Chine, le maître du monde.

L'empereur ne savait pas résister aux caprices de la princesse : il était prêt à tout pour voir un sourire illuminer son visage. Il fit donc venir au palais les meilleurs orfèvres de l'empire, ceux qui savaient faire les bijoux les plus extraordinaires. Il leur dit :

- Je vous accorde trois jours pour réaliser le diadème de rosée que je veux offrir à ma fille. Si vous échouez, vous aurez la tête coupée.

Désespérés, les malheureux orfèvres quittèrent le palais. Tous se demandaient comment fabriquer un bijou avec des gouttes de rosées. »

Reproduction des documents. Pas de document présenté à la classe

Description rapide des séances préparatoires à la séance transcrite.

1ère séance : **26/03/2018**
Discussion collective sur le thème des princesses
Objectifs : 1/ Conscientiser l'idée qu'on se fait d'une princesse puis échanger avec les autres pour comparer les représentations
2/ Acquérir du lexique nécessaire pour la suite de la séquence
Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ?
Recherche du vocabulaire utile et fabrication de fiches mots correspondantes (notamment Princesse, roi, reine, empereur, couronne, diadème, pierres précieuses, …)

2ème séance : séance enregistrée et transcrite ci-dessous: **03/04/2018**
Lecture du texte au début de la séance
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants et répondre à des questions de compréhension
De quoi vous souvenez-vous ? Est-ce que vous vous rappelez d'autre chose ? Est-ce que l'on a tout dit ?
Qui sont les personnages ? Que veulent-ils ? Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ?

Durée de la séance : La séance complète a duré 45 minutes. Les échanges retranscrits ont duré 28 minutes

Date de la séance : 03/04/2018

Numéro de séance	Date de la séance et texte support	Description de la séance	Nombre d'élèves	Remarques
Séance 1	26/03/18	Discussion collective sur le thème des princesses. Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ? Recherche du vocabulaire utile	23 élèves (Léo, Léa, Philaé absents)	Les élèves sont très actifs.
Séance 2	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 1. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ? »	10 élèves (Mohamed, Naïl et Philaé absents)	Séance enregistrée et transcrite ici
Séance 2bis	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 2. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ? »	10 élèves (Inês et Léa absentes)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 3	05/04/18	Séance décrochée Lexique : Jeux de Kim avec fiches séance1 + Orfèvre, goutte, perle, caprice, capricieux. Syntaxe : « A condition que » Exercice « science » : attraper une goutte de rosée simulée sur plante de la classe ➔ « c'est impossible » = « personne ne peut »	25 élèves (Léa absente)	Grand engouement pour jeu de KIM et expérience sur plante
Séance 4	06/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 1. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	12 élèves (Mohamed absent)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 4bis	09/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 2. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	10 élèves (Ilian, Nassime, Léa absents)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 5	10/04/18	Bilan des histoires de princesses lues en classe, nouvelle discussion sur la représentation des princesses et nouveau	22 élèves (Isaïe, Ilian, Léa,	Implication des élèves et pro-activité (ajout

		dessin. Visionnage *Petite Princesse* de Tony Ross	Imène absents)	gommettes brillantes)

Évaluation diagnostique synthétique des élèves du groupe.

ADAM (4 ; 6) : élève allophone arrivé en France et à l'école à la rentrée 2017/18. A trouvé ses repères à l'école et dans la classe. Elève performant dans les manipulations et travaux écrits dès lors qu'il a compris la consigne. Commence à s'engager à l'oral, mais reste un très petit parleur.

ARTHUR (5 ; 2) : bon élève, particulièrement méticuleux mais lent dans ses travaux. Bégaiement léger. Evolue en cercle fermé avec Clément et Elena, sauf lorsqu'il est exclu du petit groupe... Ne participe pas énormément en séance de langage mais est toujours très pertinent quand il le fait. Langage bien développé.

AURELIA (4 ; 11) : Petite parleuse assez effacée en début d'année, Aurélia s'est affirmée et même si elle parle encore d'une petite voix, elle n'est plus un petit parleur.

CLEMENCE (4 ; 11) : très bonne élève plutôt timide et gênée par l'opinion des autres sur son zézaiement. Langage et goût pour les livres développés. Petite parleuse (en groupe).

ELENA (4 ; 6) : sa langue maternelle est l'italien mais elle est très à l'aise à l'oral. C'est une grande parleuse, très à l'aise dans tous les domaines. Elle a parfois des relations conflictuelles avec ses camarades, à l'exception de Clément (et souvent Arthur) dont elle s'entoure la majeure partie du temps.

ILIAN (4 ; 6) : élève scolarisé depuis septembre 2017 et très souvent absent. Il est très peu mature à tous les niveaux. Son langage est très peu développé. Il progresse lentement dans les apprentissages. Il fait preuve de bonne volonté. C'est un tout petit parleur.

IMENE (4 ; 7) : bonne élève très discrète mais capable de gérer de longues prises de parole riches et structurée si elle est en confiance dans avec son auditoire.

LEON (4 ; 9) : Léon est un excellent élève appliqué et sérieux dans tout ce qu'il entreprend. Sa mère étant anglophone et son père germanophone, le français est sa troisième langue, qu'il pratique surtout à l'école. Il a une excellente compréhension de ce qu'on lui dit et de ce qu'on lui lit, mais il n'ose pas encore parler en groupe. En tout petit comité, il s'exprime en cherchant parfois ses mots et en se trompant sur le genre des noms communs, mais il est tout à fait capable d'exprimer ses idées. A ce stade, il est encore un petit parleur.

MARTIN (4 ; 10) : Martin est un excellent élève assez discret. Il est très friand de livres et d'histoires. Ses apprentissages sont parfois ralentis par son angoisse face à l'erreur : il préfère ne rien faire que de se tromper et peut s'entêter dans cette stratégie. Ses productions orales sont donc dépendantes de son niveau de confiance en lui sur le sujet qu'on aborde.

NASSIME (4 ; 6) : Nassime est un élève silencieux, quel que soit le moment de la vie de l'école. Souvent, au lieu de parler, il articule des mots en expirant de l'air mais sans produire de sons. Il est pourtant capable de parler, mais très peu et très rarement. Dans ces moments-là, son élocution est difficile et on le comprend peu. Il est à l'aise dans les travaux liés à la numération. Il est souvent la cible des moqueries et jeux brutaux de Naïl.

SOPHIA (5 ; 1) : Sophia est une excellente élève très à l'aise dans toutes les activités qu'on lui propose en classe.

Objectifs poursuivis par l'enseignant

- *parler* : s'exprimer au sein du groupe, écouter l'autre.
- *parler dans le thème* : raconter un épisode de l'histoire entendue.

- *argumenter* : donner son avis et le justifier (phase « personnages »)
- *parler longtemps* : enchaîner plusieurs propositions

Choix pédagogiques :

Régulation des prises de parole / type de dialogue pédagogique : Dialogue Pédagogique à Evaluation Différée

2. Formation des groupes

Groupe 1	Groupe 2
Andy	Adam
Bérénice	Arthur
Clément	Aurélia
Isadora	Clémence
Isaïe	Elena
Maria	Ilian
Mohamed	Imène
Naïl	Inês
Olivier	Léon
Philaé	Martin
Quentin	Nassime
Sira	Sophia
Swann	Léa

3. Enregistrement de la séance

La séance a été enregistrée, en vidéo et en audio (avec un téléphone plus près des élèves) pour que l'on puisse entendre les élèves qui parlent le plus doucement mais aussi voir qui parle et avoir une idée du non verbal.

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
21 Gr2	0:07:57	1	M	On va commencer maintenant []attends parce que j'ai pas encore posé la question [] tu veux répondre mais je n'ai pas encore posé la question même si tu la connais!// alors je viens de vous raconter le début du Diadème de rosée/ de quoi vous rappelez-vous?/// Adam		QB	47	1
	0:07:59	2	Adam	[moi!] [Ah oui!] empereur de Chine/ empereur de Chine			9	1
		3	M	L'empereur de Chine// Léon		G	4	1
		4	Léon	Le soleil// []le diadème de rosée///			6	1
		5	M	[le soleil/ oui le soleil] oui vas-y/ explique moi/ qu'est-ce qu'il se passe avec le soleil et avec le diadème?/ chut Adam laisse-le/ laisse-le réfléchir/// Ilian		G	26	1
	0:08:19	6	Ilian	le bracelet			2	1
		7	M	qu'est-ce qu'il se passe avec le bracelet? raconte! Qu'est-ce que j'ai raconté?/// Sophia		QBR	13	1
	0:08:35	8	Sophia	en fait la fille [] en fait la fille elle a vu les gouttes de rosée mais elle savait pas qu'on pouvait faire quelque chose avec mais en fait elle alla réveiller son père et puis et puis son père il demande à ceux qui fariquent les bijoux les bijoux et puis il leur a dit si ils fassent pas de bijoux ben ils leur couperont la tête			68	1
		9	M	[chut écoute] Nassime		G	3	1
	0:09:10	10	Imène	oh non !			3	1
		11	M	Attends ça vient/ chacun son tour/ il faut écouter en attendant ça va te donner des belles idées		G	18	1
	0:09:33	12	Nassime	les fusées ils ont/ ils ont cassé la maison []// le diadème le diadème/ il il il le prend/ l'empereur			20	1
		13	M	[est-ce que tu as écouté mon histoire?] Imène		G	8	1
	0:10:18	14	Imène	en fait/ l'empereur de Chine ben il ramenait tout le temps des bijoux à sa fille/ mais sa fille elle ne sou/ elle sourait zamais(jamais) et une fois elle est sortie dans le jardin elle s'est réveillée après ben elle a réveillé son père/ elle a fait père! et ensuite beh euh l'empereur de Chine il a dit il a demandé qui a fabriqué les les les bijoux			68	1
		15	M	Adam		G	1	1
	0:10:25	16	Adam	fleur/ fleur jardin empereur de Chine[]			6	1
		17	M	[et qu'est-ce qu'il y a avec les fleurs?//] Léon		G	9	1
	0:11:03	18	Léon	XX/[]/ le soleil il s'est levé et après////			8	1
		19	M	[un peu plus fort parce que je ne t'entends pas] Adam écoute!/tu as fini?// Aurélia/ écoute Aurélia elle n'a pas parlé encore	Adam agacé de ne pas avoir la parole	G	23	1
	0:11:46	20	Aurélia	en fait la princesse elle est toujours pas contente parce que/ en fait la princesse XXX			17	1
		21	M	elle était pas contente?// Arthur	réponse négative d'Aurélia de la tête	G	5	1
	0:12:10	22	Arthur	en fait quand elle a vu les gouttes de de rosée elle a elle voulait un diadème fabriqué avec des gouttes de rosée			23	1
		23	M	oui/ Elena		G	2	1
	0:13:05	24	Elena	en fait la princesse elle s'est réveillée à pieds nus et elle est allée dans le zardin(jardin)/ et elle a vu des gouttes de rosée et elle a vu le soleil sur les arbres et à peine elle a vu des gouttes de rosée elle voulait elle voulait un diadème de rosée et donc elle a appelé son père			60	1
		25	M	Ilian tu nous écoutes? Tu es avec nous?/ oui Adam		G	10	1
	0:13:35	26	Adam	la princesse les fleurs	Voix plus forte et ton d'une phrase avec voix qui baisse à la fin		4	1
		27	M	Imène		G	1	1
	0:13:58	28	Imène	en fait beh l'empereur de Chine il s'est réveillé après la princesse elle a elle a dit à son père que j'ai envie de ce diadème après il a dit l'empereur de Chine il a dit à ceux à ceux ceux qui fabriquent les les diadèmes après beh beh après la princesse beh/ l'empereur de Chine beh il a dit on va garder ce diadème pendant trois jours sinon je vous couperai la tête			74	1
		29	M	Léon		G	1	1
	0:14:28	30	Léon	en fait en fait////// la princesse//////			6	1

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
21 Gr2		31	M	Nassime		G	1	1
	0:14:37	32	Nassime	euh euh// la princesse la princesse veut toujours XX diadème pour couper la tête	Effort pour parler fort et articuler		14	1
		33	M	Aurelia		G	1	1
	0:15:30	34	Aurelia	en fait le printemps il s'est levé et la princesse comme elle était toujours ennuyée elle est XXX le printemps s'est levé et le soleil est venu c'était le matin et la princesse elle était sortie à pieds nus dehors et et en fait le soleil le soleil il était juste au dessus des arbres			56	1
		35	M	Sophia		G	1	1
	0:16:18	36	Sophia	en fait ben la princesse et ben elle voulait un diadème de rosée/ mais mais en fait c'est que/ c'est que le père il était toujours endormi/ sa fille elle a réveillé son père et puis elle a demandé et puis le père il a demandé il a demandé euh/ à ceux qui fabriquent les bijoux [] aux orfèvres et puis et puis/ il dit il dit si vous faisez pas le bijou et ben je vous couperai la tête			80	2
		37	M	[on dit orfèvres] alors je vais poser une autre question/ j'aimerais que tout le monde essaie de prendre la parole// attention tu es en train d'écraser Martin/ chut/ est-ce que vous pouvez me dire/ Ilian!/ est-ce que tu peux me dire qui sont les personnages de cette histoire?// alors qu'est-ce qu'il y a comme personnages?/ Ilian ?		QB	57	2
	0:16:41	38	Ilian	XX	main dans la bouche		1	2
		39	M	J'entends pas// tu as écouté mon histoire? Tu te souviens?/ qui sont les personnages?/// Léon		QBR	15	2
	0:17:18	40	Léon	la princesse []/ le papa []			6	2
		41	M	[la princesse oui] [le papa de la princesse] Aurélia		G	9	2
	0:18:55	42	Aurélia	le roi et la reine			5	2
		43	M	Imène		G	1	2
	0:19:18	44	Imène	la fille et le père// la fille et le père avec sa reine			13	2
		45	M	Adam		G	1	2
		46	Adam	le diadème le diadème le diadème le coronne(couronne) c'est c'est le couronne c'est prerre(pierre)s précieuses			15	2
		47	M	alors est-ce qu'on n'a pas oublié des personnages dans l'histoire? Elena/// quels sont les personnages?/ on a dit la princesse		QBR	20	2
	0:19:40	48	Elena	les orfèvres			2	2
		49	M	bravo tu te souviens de ce mot/ Aurélia		G	8	2
	0:19:54	50	Aurélia	la maman et le papa			5	2
		51	M	alors qu'est-ce qu'ils veulent ces personnages?/ qu'est-ce qu'elle veut la princesse?		QB	11	2
	0:20:18	52	ilian	il veut pas se marier	confond avec histoire de la princesse au petit pois		5	2
		53	M	attends/ je t'ai pas donné la parole Ilian/ tu ne respectes pas la règle du jeu// Elena/ qu'est-ce qu'elle veut la princesse?		QBR	22	2
	0:20:25	54	Elena	un diadème de rosée			4	2
		55	M	et le roi qu'est-ce qu'il veut? Son papa/ qu'est-ce qu'il veut? Arthur		QB	12	2
		56	Arthur	il veut la rendre contente			5	2
		57	M	il veut la rendre contente/ Imène je vais te reprendre tes kaplas! tu dois pas y toucher tu connais la règle du jeu/ alors Aurélia		G	25	2
		58	Aurélia	Le roi le roi en fait il vit avec la maman il est avec la maman c'est la reine			19	2
		59	M	alors est-ce qu'il veut autre chose le roi?/ est-ce qu'il veut autre chose? Nassime/ qu'est-ce qu'il veut?/ qu'est-ce qu'il veut le roi?// il veut que sa fille elle soit contente et qu'est-ce qu'il veut encore le roi?		QBR	37	2
	0:21:05	60	Nassime	princesse//			1	2

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
21 Gr2		61	M	Sophia		G	1	2
	0:21:20	62	Sophia	en fait le roi il veut il veut rendre sa fille contente// et puis elle est toujours pas contente parce qu'elle veut un diadème de rosée alors qu'elle en a pas			31	2
		63	M	alors qu'est-ce qu'il veut encore le roi?/ Imène/ tu fais trop de bruit Adam		QBR	14	2
	0:21:40	64	Imène	il veut il veut que sa fille beh elle fasse un sourire et il ramène tout le temps des bijoux pour elle et plein de trucs/ même des colliers/ des bracelets et des bagues et des boucles d'oreilles même			39	2
		65	M	Arthur		G	1	2
		66	Arthur	en fait il a demandé aux orfèvres aux orfèvres si ils pouvaient fabriquer une diadème de de rosée sinon il dit i vous échouez si vous échouez/ vous aurez la tête tranchée	Difficultés d'élocution type bégaiement		32	2
		67	M	Ilian		G	1	2
	0:22:19	68	Ilian	la princesse elle veut pas se marier parce que XXX			10	2
		69	M	et les orfèvres/ qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres?// oui Adam		QB	10	2
	0:22:56	70	Adam	les orfèvres et princesse aussi la princesse là			8	2
		71	M	qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres?/ ceux qui fabriquent les bijoux? Qu'est-ce qu'ils veulent?		QBR	13	2
	0:23:28	72	Adam	c'est c'est [] veut princesse c'est veut le roi et la reine/ le roi et la reine			17	2
		73	M	[Martin retourne à ta place et essaie de participer maintenant et toi aussi Clémence/ j'aimerais bien vous entendre] Nassime/ qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres? ceux qui fabriquent les bijoux/ qu'est-ce qu'ils veulent?		QBR	32	2
	0:23:46	74	Nassime	ils veulent [] ils veulent de de de dokh le dokh le docteur pour que il veut on demander XXX demander la princesse	Perturbation car la maîtresse reprend un kapla à un élève qui joue avec		23	2
		75	M	[ou qu'est-ce qu'ils ne veulent pas?] Martin/ qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres?		QBR	12	2
		76	Martin	en fait les orfèvres ils veulent/ que la princesse/ elle aie/////			11	2
		77	M	elle aie quoi?// tu peux utiliser un autre mot si tu ne trouves pas celui que tu cherches// arrête Sophia/ laisse le tranquille// les orfèvres qu'est-ce qu'ils veulent alors?// [] chut!// qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres Clémence?		QBR	37	2
	0:24:23	78	Adam	[arrête ilian!/ Ilian il m'a poussé]			6	2
		79	Clémence	en fait/ ils veulent que// XX qu'il/ que le/ qu'il donne// qu'il amène un diadème de rosée à sa fille	Dialogue !!		20	2
	0:25:10	80	M	qui est-ce qui veut ça?		G	5	2
		81	Clémence	la reine euh:: l'orfèvre			4	2
		82	M	la princesse elle veut quoi?		QBR	5	2
	0:26:06	83	Clémence	un diadème de rosée			4	2
		84	M	et le roi il veut quoi ?		QBR	7	2
		85	Clémence	euh:// il veut le diadème			5	2
		86	M	et les orfèvres/ les fabricants de bijoux qu'est-ce qu'ils veulent? Ou qu'est-ce qu'ils ne veulent pas?		QBR	16	2
	0:26:37	87	Clémence	ils veulent pas le faire			5	2
		88	M	il veulent pas le faire? Martin		G	6	2
		89	Martin	en fait/ en ben// les fabricants de bijoux et ben ils veulent que la princesse elle aie un diadème de rosée			21	2
		90	M	oui Arthur		G	2	2

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
21 Gr2		91	Arthur	ils veulent pas avoir la tête tranchée			7	2
		92	M	ils veulent pas avoir la tête tranchée?/ Elena		G	8	2
	0:27:03	93	Elena	ils veulent pas avoir la tête transée(tranchée)			7	2
		94	M	Adam		G	1	2
	0:27:24	95	Adam	le roi la reine XXX le roi la reine XXX de princesse de ça	Adam montre une trace d'un travail sur la princesse au petit pois		14	2
		96	M	ca c'est une autre histoire/ alors Sophia		G	7	2
	0:27:32	97	Sophia	en fait la princesse elle veut un diadème de rosée mais elle en a pas et puis elle va réveiller son père et puis et puis son père il va voir ceux qui fabriquent des bijoux et puis et puis il leur dit si vous faisez pas de bijoux et ben je vous couperai la tête			56	2
		98	M	alors qu'est-ce qu'il espère le roi quand il leur dit ça?// quand il leur dit de faire un diadème de rosée/ qu'est-ce qu'il espère? Clémence // arrêt de faire du bruit		QC	31	2
		99	Clémence	il espère qu'ils vont le faire pour la fille			9	2
		100	M	oui il espère qu'ils vont le faire pour la fille/Imène		G	10	2
	0:28:06	101	Imène	en fait beh/ l'empereur de Chine beh/ il veut qu'aux ils fassent des bijoux plein/ des diadèmes/ comme ça comme ça l'empereur de Chine il pourrait ramener des des diadèmes à sa fille/ comme ça elle sourirait			37	2
		102	M	Adam		G	1	2
	0:28:46	103	Adam	le diadème tous les diadèmes des rosée			7	2
		104	M	un diadème de rosée/ le diadème de rosée/ Imène		G	9	2
	0:29:02	105	Imène	Beh la reine elle veut avoir un diadème de rosée comme ça après sur sa tête elle serait la plus jolie du monde			23	2
		106	M	Ilian		G	1	2
	0:29:35	107	Ilian	la princesse XXXXX couper sa tête et après			8	2
		108	M	ils veulent couper la tête?// la tête de qui? // tu sais pas?// alors on va bientôt arrêter// est-ce qu'on a oublié quelque chose?/ Clémence	Ilian acquiesce de la tête à la question "ils veulent couper la tête ?"	QEX	25	2
		109	Clémence	///// elle va réveiller son père//[]			6	2
		110	M	[un peu plus fort/ elle va réveiller son père et aussi?]// Adam/ on fait un dernier tour de ceux qui veulent parler		G	22	2
	0:30:17	111	Adam	le petit XXX un diadème [] le petit chxx xxx un diadème	Sonne comme une phrase		12	2
		112	M	[j'ai pas bien entendu]// Imène		G	5	2
	0:31:02	113	Imène	en fit elle veut/ elle a elle est sortie pieds nus la princesse et elle est allée voir le jardin et le soleil il était aus dessus des arbres et elle a réveillé son père et elle a dit à son père/ père j'ai envie d'avoir un diadème de rose mais il en avait pas			55	2
		114	M	Elena		G	1	2
	0:32:29	115	Elena	en fait le roi il a dit les orfèvres/ il a dit aux orfèvres faut que tu fasses un di un diadème de rosée et eux ils sont venus et le roi il a dit si tu fais pas de bizou(bijoux) ze(je) te coupe la gorge			46	2
		116	M	Sophia		G	1	2
	0:32:53	117	Sophia	en fait et ben la princesse elle voulait un diadème de rosée mais son père il a dit c'est pas possible parce que parce que c'étaient des gouttes/ d'eau et les gouttes d'eau on pouvait pas les attraper			38	2
		118	M	Nassime		G	1	2
	0:33:27	119	Nassime	la princesse elle veut/ la princesse elle veut XXXXX	inarticulé		9	2
		120	M	Aurelia/ après on va arrêter/ il y aura encore une question pour Martin et après on va arrêter		G	18	2

21 Gr2	0:33:51	121	Aurelia	en fait la princesse elle s'est couchée très tôt et après elle s'est réveillée elle a cru que c'était le soleil mais c'était toujours la nuit et après elle a vu que c'était le soleil et elle a sorti à pieds nus dans le dans le soleil et après la nuit elle est retombée et alors ils vont aller se coucher dans son lit			64	2
		122	M	alors je pose une dernière question pour que Martin il ait aussi ses trois kaplas euh:// est-ce que les orfèvres sont contents une fois que le roi il leur a demandé de travailler? Qu'est-ce qu'ils ressentent les orfèvres?/// ils sont contents de faire le diadème de rosée qu'a demandé le roi?		QB	51	2
	0:33:51	123	Martin	non!			2	2
		124	M	pourquoi?/// Qu'est-ce qu'ils ressentent?		QB	4	2
	0:34:51	125	Martin	qu'ils pourront pas le faire			5	2
		126	M	et alors? Ça leur fait peur?		G	7	2
		127	Martin	oui [pourquoi?] parce que sinon le père il leur tranche la tête			12	2
	0:36:10	128	M	eh oui:: allez/ on a terminé		G	6	2

Séance 22 gr1

Informations d'accompagnement des enregistrements de séances de langage

1. Informations accompagnant les enregistrements

a. Le cadre de la séance

i. Le cadre scolaire

Lieu d'exercice : Paris 13

Nom de l'école : Stéphen Pichon

Implantation de l'école dans l'agglomération : public en majorité favorisé

Niveau de la classe : Moyenne Section

Nom et prénom de l'enseignant qui a conduit la séance : Ségal Sophie

Nombre d'élèves participants à la séance : 12

Age et nom de tous les élèves du groupe au moment de la séance (années ; mois)

Andy (5 ; 0)
Bérénice (4 ; 8)
Clément (4 ; 11)
Isadora (4 ; 6)
Isaïe (4 ; 4)
Maria (4 ; 9)
Naïl (4 ; 8)
Olivier (4 ; 4)
Philaé (4 ; 7)
Quentin (4 ; 4)
Sira (4 ; 4)
Swann (4 ; 3)

ii. Le cadre pédagogique

Références complètes du support de séance *: Le Diadème de rosée. Un conte de Chine* ; Jacqueline Guillemin (adaptation) ; Sébastien Mourrain (illustration) ; Paris, 2d. Nathan ; 2011

Description précise de l'utilisation du support au cours de la séance : Lecture du texte de la première partie de l'histoire, légèrement adapté :

« Il y a très longtemps, bien loin d'ici, un puissant empereur régnait en Chine.
Cet empereur avait une fille belle et fraîche comme un bouton de rose.
Hélas, la jeune princesse était très capricieuse et ne souriait jamais.
Pour voir un sourire éclairer le visage de sa fille, l'empereur de Chine aurait donné tout son royaume.
Chaque jour, il faisait porter à la princesse des tuniques brodées d'or, des bijoux et des pierres précieuses. Mais la princesse ne souriait pas et l'empereur se désolait.

Un matin de printemps, la princesse se réveilla de bonne heure et, pieds nus, elle sortit dans les jardins du palais. A ce moment, le soleil apparut au-dessus des arbres. Sur les roses, les fleurs de lotus, les herbes sauvages, des milliers de gouttes de rosée étincelaient au soleil. Les oiseaux, en chantant, semblaient remercier le soleil et célébrer la beauté de ce matin de printemps. Jamais la princesse n'avait vu la nature resplendir de cet éclat.

- Que c'est beau ! s'exclama-t-elle émerveillée

La princesse courut aussitôt réveiller son père pour qu'il contemple ce spectacle.

- Mon père, regardez comme la rosée fait resplendir chaque fleur. Il me faut un diadème de rosée, sinon, j'en mourrai.
- Un diadème de rosée… mais c'est impossible !
- Rien n'est impossible pour vous, mon père : vous êtes l'empereur de Chine, le maître du monde.

L'empereur ne savait pas résister aux caprices de la princesse : il était prêt à tout pour voir un sourire illuminer son visage. Il fit donc venir au palais les meilleurs orfèvres de l'empire, ceux qui savaient faire les bijoux les plus extraordinaires. Il leur dit :

- Je vous accorde trois jours pour réaliser le diadème de rosée que je veux offrir à ma fille. Si vous échouez, vous aurez la tête coupée.

Désespérés, les malheureux orfèvres quittèrent le palais. Tous se demandaient comment fabriquer un bijou avec des gouttes de rosées.

Le troisième jour, au lever du soleil, les orfèvres revinrent tristement au palais.

- Où est le diadème de rosée ? demanda l'empereur
- Je vous en supplie, épargnez-nous, supplièrent les orfèvres. Aucun homme ne peut fabriquer un bijou de cette sorte.

A ces mots, la princesse devint rouge de colère.
L'empereur appelait son bourreau, pour qu'il coupe la tête des orfèvres, quand apparut à l'entrée de la pièce un grand vieillard à barbe blanche. Le vieil homme avança et dit :

- Empereur, je viens faire le diadème de rosée pour la princesse.
- Le diadème… fit l'empereur stupéfait.
- Oui, je viens faire le diadème de rosée, répéta le vieillard d'une voix douce, mais à une seule condition.
- Elle est accordée d'avance, n'est-ce pas, mon père ? dit la princesse
- Tes désirs sont des ordres, ma fille, dit l'empereur.
- Parfait, répondit le vieillard, il ne me sera pas difficile de faire un diadème et même un collier de perles de rosée. Mais pour que ces bijoux puissent égaler la beauté de la princesse, elle doit choisir elle-même les plus jolies gouttes de rosée dans les jardins du palais.

La princesse courut dans le jardin pour tenter de cueillir quelques-unes de ces précieuses gouttes. Mais chaque fois qu'elle se penchait pour les saisir, la rosée s'évanouissait entre ses mains. Elle ne trouvait plus rien.

- Bon vieillard, gémit la princesse rouge de honte, je ne peux pas cueillir cette rosée. Dès que je la touche, elle disparaît !

Alors le vieil homme lui dit en souriant :

- En effet, c'est impossible ! Tu as demandé à d'autres une chose que tu ne peux pas faire toi-même.

Le vieillard caressa les cheveux de la princesse qui pleurait et il disparut.

Depuis ce jour, la princesse ne fut plus jamais capricieuse. Et chaque fois qu'elle regardait le jardin recouvert par la rosée du matin, un sourire venait éclairer son visage. »

Reproduction des documents. Pas de document présenté à la classe

Description rapide des séances préparatoires à la séance transcrite.

1ère séance : **26/03/2018**
Discussion collective sur le thème des princesses
Objectifs : 1/ Conscientiser l'idée qu'on se fait d'une princesse puis échanger avec les autres pour comparer les représentations
2/ Acquérir du lexique nécessaire pour la suite de la séquence
Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ?
Recherche du vocabulaire utile et fabrication de fiches mots correspondantes (notamment Princesse, roi, reine, empereur, couronne, diadème, pierres précieuses, …)

2éme séance : **27/03/2018**
Lecture de la première partie du texte
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants et répondre à des questions de compréhension
De quoi vous souvenez-vous ? Est-ce que vous vous rappelez d'autre chose ? Est-ce que l'on a tout dit ?
Qui sont les personnages ? Que veulent-ils ? Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ?

3éme séance : séance enregistrée et transcrite ci-dessous **06/04/2018**
Lecture du texte au début de la séance
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants, parler des personnages, dire ce que l'on en pense, se mettre à la place d'un personnage, s'interroger sur le sens de l'histoire

Durée de la séance : La séance complète a duré 45 minutes. Les échanges retranscrits ont duré 31 minutes

Date de la séance : 06/04/2018

Numéro de séance	Date de la séance et texte support	Description de la séance	Nombre d'élèves	Remarques
Séance 1	26/03/18	Discussion collective sur le thème des princesses. Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ? Recherche du vocabulaire utile	23 élèves (Léo, Léa, Philaé absents)	Les élèves sont très actifs.
Séance 2	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 1. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que	10 élèves (Mohamed, Naïl et Philaé absents)	Séance enregistrée et transcrite ici

		veulent-ils ? » « Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ? »		
Séance 2bis	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 2. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ? »	10 élèves (Inês et Léa absentes)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 3	05/04/18	Séance décrochée Lexique : Jeux de Kim avec fiches séance1 + Orfèvre, goutte, perle, caprice, capricieux. Syntaxe : « A condition que » Exercice « science » : attraper une goutte de rosée simulée sur plante de la classe ➔ « c'est impossible » = « personne ne peut »	25 élèves (Léa absente)	Grand engouement pour jeu de KIM et expérience sur plante
Séance 4	06/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 1. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	12 élèves (Mohamed absent)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 4bis	09/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 2. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	10 élèves (Ilian, Nassime, Léa absents)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 5	10/04/18	Bilan des histoires de princesses lues en classe, nouvelle discussion sur la représentation des princesses et nouveau dessin. Visionnage *Petite Princesse* de Tony Ross	22 élèves (Isaïe, Ilian, Léa, Imène absents)	Implication des élèves et pro-activité (ajout gommettes brillantes)

Évaluation diagnostique synthétique des élèves du groupe :

ANDY (5 ; 0) : très bon élève, très engagé dans les activités, grand et bon parleur, parfois dissipé (avec Swann et Naïl notamment)

BERENICE (4 ; 7) : bonne élève, parfois timide. Parle bien, mais n'ose pas toujours prendre la parole.

CLEMENT (4 ; 11) : élève discret. Evolue en cercle fermé avec Elena et Arthur, bon parleur.

ISADORA (4 ; 6) : élève passionnée par les livres et les histoires. Peu patiente dans les autres activités. Lexique riche et syntaxe évoluée.

ISAIE (4 ; 4) : élève encore peu mature mais sérieux et appliqué. Petit parleur.

MARIA (4 ; 8) : élève très impliquée à l'oral, mais moins à l'aise pour manipuler. Parfois effrontée. Grande parleuse mais lexique et syntaxes à développer.

NAÏL (4 ; 8) : élève très perturbé et très perturbant pour la classe. Agité, parfois violent. A des complicités de courte durée dans la classe mais pas d'amis. Son point fort en classe est l'expression orale. Grand et bon parleur.

OLIVIER (4 ; 4) : excellent élève dans toutes les activités, très avancé dans l'écrit et familier du monde des livres. Parfois agité. Grand parleur, avec des moments de timidité

PHILAE (4 ; 7) : élève ayant un langage assez développé mais s'exprimant très peu en classe. Philaé ne reste jamais concentrée longtemps sur une tâche. Ne perturbe pas la classe mais semble s'en extraire par l'esprit la plupart du temps.

QUENTIN (4 ; 3) : élève très effacé, très lent dans ses travaux mais appliqué. Très émotif. Petit parleur.

SIRA (4 ; 4) : élève allophone arrivée en période 4. Encore en phase de découverte de l'école et de son fonctionnement. Très loin de l'écrit et des livres.

SWANN (4 ; 2) : élève très cultivé, grand parleur, sûr de lui, parfois agité (avec Naïl et/ou Andy)

Objectifs poursuivis par l'enseignant

- *Parler* : s'exprimer au sein du groupe, écouter l'autre ;
- *Parler dans le thème* : raconter un épisode de l'histoire entendue ;
- *Argumenter* : donner son avis et le justifier (phase « personnages ») ;
- *Parler longtemps* : enchaîner plusieurs propositions.

Choix pédagogiques :

Régulation des prises de parole / type de dialogue pédagogique : Dialogue Pédagogique à Evaluation Différée

2. Formation des groupes

Groupe 1	Groupe 2
Andy	Adam
Bérénice	Arthur
Clément	Aurélia
Isadora	Clémence
Isaïe	Elena
Maria	Ilian
Mohamed	Imène
Naïl	Inês
Olivier	Léon
Philaé	Martin
Quentin	Nassime
Sira	Sophia
Swann	Léa

3. Enregistrement de la séance

La séance a été enregistrée, en vidéo et en audio (avec un téléphone plus près des élèves) pour que l'on puisse entendre les élèves qui parlent le plus doucement mais aussi voir qui parle et avoir une idée du non verbal.

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
22 gr1	0:09:30	1	M	je viens de vous raconter en entier *Le Diadème de rosée/* de quoi vous souvenez-vous?// chut assieds toi bien et attends la parole// Isadora		QB	24	1
	0:09:44	2	Isadora	en fait et ben// les::: orfèvres ils sont revenus sans diadème de rosée parce que les gouttes elles chéssaient(séchaient) sur leurs mains et l'empereur il était pas content il a failli leur couper la tête			35	1
		3	M	Philaé		G	1	1
	0:10:16	4	Philaé	en fait elle est allée sur la plante elle a pris de l'eau elle arrivait pas			16	1
		5	M	Isaïe		G	1	1
	0:10:34	6	Isaïe	en fait ils ont pas coupé la tête parce que un vieux un vieux un vieux homme a dit que je ferai un diadème avec les gouttes c'est pour cela que elle XXX en lui caressant les cheveux XXX elle a dit XXX			44	1
		7	M	Maria		G	1	1
	0:11:20	8	Maria	en fait quand la princesse elle a elle a réveillé l'empereur et quand l'empereur il était réveillé et ben et ben la reine elle voulait avoir des bijoux et du coup elle voulait ramener ses bijoux et après l'empereur il a dit à la reine que t'auras la tête tranchée			50	1
		9	M	Clément		G	1	1
	0:12:05	10	Clément	beh à la fin de l'histoire beh la princesse elle sourait tout le temps le matin			16	1
		11	M	Quentin		G	1	1
	0:12:20	12	Quentin	en fait elle voulait un diadème de rosée et les orfèvres ils cherchaient comment faire un diadème de rosée et ils ont pas réussi			24	1
		13	M	Naïl		G	1	1
	0:12:40	14	Naïl	en fait et bah l'empereur de Chine au début et bah il avait une fille qui était très très capricieuse donc donc et bah et bah donc elle voulait donc le roi a décidé de donner tout l'or de donner tout l'or du château et après elle était encore elle voulait un diadème de rosée et elle a pas réussi à le construire donc elle a demandé à quelqu'un d'autre de construire et ils ont pas réussi.			78	1
		15	M	Bérénice		G	1	1
	0:13:33	16	Bérénice	en fait [] elle voulait un diadème de rosée mais les orfèvres ils arrivaient pas à faire le diadème de rosée et ben le troisième jour ils ont dit à l'empereur que c'est impossible de faire un diadème de rosée			40	1
		17	M	[essaie de ne pas parler quand tu n'as pas la parole/ je vais te la donner] si tu veux la parole tu lèves le doigt Andy/ depuis tout à l'heure tu as parlé sans que je te donne la parole donc tu lèves ton doigt et tu attends que je t'interroge// Sira		G	52	1
	0:14:20	18	Sira	en fait [] XXX la princesse XXX			7	1
		19	M	[chut je l'entends pas alors vous faites du silence et Sira parle un petit peu plus fort] Andy		G	18	1
	0:15:04	20	Andy	en fait c'est que en fait c'est que y avait un vieil homme qui venait avec la barbe blanche et qui disait c'est moi qui allais faire le diadème de rosée alors alors il demanda à la princesse de aller de de prendre des meilleures gouttes de rosée dans le jardin du palais/ alors la princesse elle est allée dans le palais et elle a touché les gouttes de rosée mais elle arrivait pas parce que ça disparait alors elle disa c'est impossible d'attraper des gouttes de rosée alors le vieille homme caressa la princesse et disa c'est impossible de faire des choses des choses trop difficiles			109	1
		21	M	Isadora		G	1	1
	0:16:33	22	Isadora	en fait le vieil homme et ben il a dit à la petite fille que c'était impossible de faire un diadème de rosée parce que les gouttes de rosée et après XXXX et après XXXXX [] XXX c'est impossible de faire une diadème de rosée parce que XXx			50	1
		23	Olivier	[c'est long! // c'est très long]			6	1
		24	M	[écoute, ça va te donner des idées parce que tu n'as rien dit encore/ tu es presque le seul qui n'a pas parlé] Swann	Remarque adress	G	24	1
	0:18:12	25	Swann	en fait en fait quand il est venu/ le monsieur/ en fait quand il est venu l'orfèvre bah xxx en fait quand il a commencé à réfléchir l'autre jour quand il est venu et le roi il a dit il est où le diadème et après beh il a dit c'est impossible de faire un diadème et après il a dit quoi!			65	1
		26	M	c'est bien Swann/ Olivier est-ce qu'on a oublié quelque chose? Est-ce qu'on a oublié quelque chose? Philaé réfléchit/ est-ce qu'on a oublié quelque chose? Tu as bien écouté les autres tu vas savoir// est-ce qu'on a oublié quelque chose? Olivier tu as bien écouté ce qu'on dit les autres/ alors qu'est-ce qu'on a oublié? Attends, là tu fais du bruit mais j'ai demandé à Olivier/ Philaé tiens-toi bien!// écoutez Olivier!/ écoutez Olivier!/ Bérénice assieds-toi		QEX	74	1
	0:19:50	27	Olivier	quand elle s'est levée pieds nus et elle a vu la lumière sur les arbres et yavait la rosée			19	1
		28	M	alors est-ce qu'on a oublié quelque chose?/ est-ce qu'on a tout dit?/ Quentin// je vais vous donner la parole/ j'ai d'autres questions de toutes façons// là je veux juste savoir si on a oublié quelque chose alors on écoute Quentin		QEX	40	1
		29	Quentin	En fait quand elle sourit [] ça illumine le palais			10	1
		30	M	[écoutez/ c'est intéressant!] Maria		G	4	1

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
		31	Maria	Aussi quand là reine et ben la reine elle a réveillé son papa et quand son papa il était réveillé et la reine elle a trouvé que son jardin il était beau et aussi quand la reine la nuit elle est partie pieds nus regarder son jardin tellement il était beau			51	1
		32	M	Sira		G	1	1
	0:21:12	33	Sira	en fait XXX	groupe silencieux		3	1
		34	M	Isaïe/ est-ce qu'on a oublié quelque chose?		QEX	7	1
		35	Isaïe	oui on a oublié quelque soze(chose)/ en fait quand la reine elle est allée dans le jardin [] en fait la princesse [] elle est pas contente parce qu'elle veut un diadème de rosée et personne n'arrivait à faire un diadème de rosée			43	1
		36	M	[quand vous avez envie de commencer la phrase par en fait/ vous l'enlevez puis vous commencez vous démarrez juste par ce qui suit// ya pas besoin de dire en fait on peut commencer direct par ce qu'on veut dire][écoute ce que dit ton copain!] alors une autre question/ Clèment tu voulais dire quelque chose?/ non/ quelque chose qu'on a oublié? [] alors qui peut me dire/ on a oublié quelque chose? Non/ écoutez mes questions/ mais Andy c'est pas normal que je voies ton dos/ Andy tiens-toi bien// quels sont les personnages de cette histoire? Bérénice		QB	96	2
	0:23:07	37	Bérénice	la princesse [] l'empereur// l'empereur et et:: l'orfèvre			8	2
		38	M	[oui qui d'autre?] les orfèvres		G	5	2
		39	Isadora	et le vieux monsieur			4	2
		40	M	chut, Isadora il faut respecter les règles de parole/ tu dois pas prendre la parole quand c'est pas ton tour/ chut la prochaine fois Isadora je reprends un kapla et pareil pour Andy// alors tu as dit		G	38	2
		41	Bérénice	l'empereur/ la princesse et le vieil homme et les orfèvres			10	2
		42	M	D'accord/ alors qui peut m'expliquer ce que veut la princesse?// qui peut m'expliquer ce que veut la princesse?/Clément	DPO...	QB	18	2
	0:24:10	43	Clément	Beh elle veut un diadème de rosée un diadème de rosée			11	2
		44	M	d'accord// d'autres idées?	La M récupère un	QBR	3	2
		45	Bérénice	mais! Naïl! Il prend mes kapla Naïl!	La M reprend un kapla à Naïl q		7	2
		46	M	Et ben oui mais tu n'as qu'à respecter les règles du jeu! Tu n'as pas le droit de les toucher les kapla/ alors que veut la princesse?	La M s'adresse à (	QBR	27	2
	0:24:37	47	Quentin	en fait elle veut un diadème de rosée et le l'empereur/ il veut qu'elle sourie			15	2
		48	M	oui c'était mon autre question/ qu'est-ce qu'il veut l'empereur? et tu as déjà un peu répondu/ est-ce que quelqu'un d'autre// Swann		QB	21	2
	0:24:52	49	Swann	en fait il veut/ les orfèvres ils veulent préparer le diadème de rosée tout de suite parce qu'ils veulent pas avoir la tête coupée			24	2
		50	M	oui/ Maria		G	2	2
	0:25:10	51	Maria	aussi ya la princesse et l'empereur et le roi et et le roi et le prince et la reine et et la princesse			23	2
		52	M	Isadora		G	1	2
	0:25:28	53	Isadora	en fait et ben la princesse et ben elle voulait un diadème de rosée et y avait/ les orfèvres ils avaient pas envie d'avoir la tête tranchée [] ils voulaient pas avoir la tête tranchée/ donc ils ont dit au au::: à l'empereur que que en fait et ben yavait le le je vous en supplie je veux pas avoir la tête tranchée ils ont dit/[] ils ont dit que ils voulaient pas avoir la tête tranchée en deux et que et que yavait et le maître il voulait et le maître il voulait pas avoir et le maître il voulait pas avoir la tête tranchée en deux et qu'ils voulaient pas avoir la tête tranchée en deux [] et que yavait le le:: vieillard le vieillard qui est venu dire XXet le vieillard il a dit à la petite va choisir les plus belles les plus belles gouttes de rosée mais elle pouvait pas parce que ça se fondait/ et après elle a pleuré pour aller voir le vieux monsieur et le vieux moinsieur il a dit c'est impossible de construire un un diadème de rosée parce qu'elle se fondait sur ses mains			195	2
		54	M	[Swann/ les mains/ tous les deux][chut écoutez Isadora!] [oui!] oui alors une autre question/ qu'est-ce qu'il veut le vieux monsieur quand il demande à la princesse d'aller choisir elle-même les gouttes de rosée?		QC	33	2
		55	Isaïe	en fait en fait			4	2
		56	M	non! tu ne dois pas parler quand tu n'as pas la parole Isaïe/ Bérénice/ qu'est-ce qu'il veut le vieux monsieur		QCR	20	2
		57	Bérénice	en fait il veut que la princesse elle cherche les pus belles gouttes de rosée et la princesse elle arrivait pas à prendre les gouttes de rosée parce que parce que les gouttes de rosée/ c'était de l'eau			39	2
		58	M	Maria		G	1	2
		59	Maria	en fait/ aussi/ quand quand/ la princesse elle la princesse alle(elle) voulait un elle voulait avoir ses bijoux et et comme et ben []XX elle trouvait pas ses bijoux elle avait trouvé elle avait trouvé les gouttes de rosée XXX			40	2
		60	M	[Swann il faut que tu écoutes]chut écoutez ma question/ tu avais fini?//comment elle devient la princesse à la fin de l'histoire?/ est-ce qu'elle a changé?[]/ est-ce qu'elle a changé et pourquoi?/ eh eh eh les règles sont toujours valables!// alors Olivier	Maria acquiesce r	QC	41	3

éanc+B1	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
2,2 gr1		61	Olivier	[très gentille] de bonne de bonne humeur/ [] parce que elle a vu la rosée du matin			17	3
		62	M	[et pourquoi? Pourquoi elle devient comme ça?] d'accord/ Isaïe		G	9	3
	0:29:31	63	Isaïe	et aussi parce que xxx elle est devenue contente parce que en fait en fait elle croyait que elle ara(aura) un un// diadème de rosée et même si elle en a pas eu elle était devenue contente			37	3
		64	M	Andy/// tu veux que je te répète la question?/[] j'ai dit est-ce que la princesse a changé à la fin de l'histoire et pourquoi?/[] est-ce qu'elle a changé?		QCR	28	3
	0:30:07	65	Andy	[oui] [parce que en fait] oui parce que en fait elle était parce que en fait à la fin tous les matins elle était elle était gentille et elle avait un sourire qui qui émerveillait son visage			38	3
		66	Isadora	qui éclairait son visage			4	3
		67	M	oui et pourquoi?		G	3	3
	0:30:44	68	Andy	parce que tous les matins elle voyait elle voyait les gouttes de rosée			13	3
		69	M	//alors j'ai une autre question/ est-ce que le vieux monsieur/ est un orfèvre?[] ah:: Swann		QC	15	3
	0:31:12	70	els	[oui non]			2	3
		71	Swann	non:: [] parce que lui il a pas essay" de fabriquer un bijou!/ il savait pas			16	3
		72	M	[pourquoi?] d'accord/ alors qu'est-ce qu'il a fait ce monsieur?/ Quentin		QCR	10	3
	0:31:33	73	Quentin	en fait il a pas essayé parce que parce que il sait pas faire de bijoux			16	3
		74	M	alors qu'est-ce qu'il savait faire ce vieux monsieur? Clément?		QCR	9	3
	0:31:47	75	Clément	ben il savait//[] ben son rôle c'était d'aider les autres			10	3
		76	M	[pourquoi il est venu s'il n'est pas orfèvre?/c'était quoi son rôle?] d'aider les autres// Maria/ eh Naïl!/ il faut aussi que tu essaie de parler/ c'est ça l'exercice!		QCR	28	3
	0:32:08	77	Maria	le vieux monsieur aussi et ben il voulait des bijoux comme la princesse et comme le vieux monsieur il pouvait pas faire des bijoux comme la princesse et ben et ben il voulait que la princesse elle lui prête un peu de bijoux			43	3
		78	M	Andy/ Naïl! J'ai une dernière question/ tu vas bien l'écouter	M désigne la boîte à kapla vide de Naïl	G	10	3
	0:32:37	79	Andy	en fait c'est que en fait c'est que le vieil homme il voulait faire une caresse sur la tête de la princesse			22	3
		80	M	le viel homme il voulait faire une caresse sur la tête de la princesse// alors ma dernière question [] Maria		G	20	3
		81	Maria	[je veux dire un truc] aussi quand le vieil hommeet ben il il voulait faire il voulait faire des caresses sur la tête de la princesse/ des caresses sur la tête de la princesse			34	3
		82	M	Quentin		G	1	3
	0:33:44	83	Quentin	en fait en fait il veut que elle xxx la princesse			11	3
		84	M	oui/ Naïl		G	2	3
	0:34:05	85	Naïl	en fait le roi il avait une princesse qui était très gentille très très gentille mais qui était/ mais qui était fâchée donc et qui était très en colère [] et donc il s ont décidé elle a donc le roi a donné tout l'or de la princesse et la princesse elle était toute fâchée elle a essay" de construire un orfèvre et ben elle a pas réussi [] un diadème de rosée mais elle a pas réussi alors elle a demandé à quelqu'un d'autre et ils ont pas réussi ils ont dit/ je vous en supplie/ Roi/ et ya un monsieur avec une barbe longue toute blanche qu'a dit/ moi je pourrai le construire mais à une seule condition			120	3
		86	M	[écoutez Naïl!][un diadème/ tu veux dire?]alors ma dernière question/ je vous donne ma dernière question/ écoutez bien// c'est la dernière question vous allez répondre à cette dernière question/ cette histoire s'appelle le diadème de rosée// qu'est-ce qu'on aurait pu lui donner comme autre titre?// chut/ essaie de répondre à ma question Maria// il s'appelle le diadème de rosée mais quel autre titre on aurait pu donner à cette histoire qui donnerait une idée de ce que raconte cette histoire?// chut/ Olivier/ tu connais les règles du jeu/ tiens toi bien Andy/ alors Swann// arrête Naïl!	tous répondent s	QC	95	3
	0:35:56	87	Swann	le diadème de feuilles			4	3
		88	M	le diadème de feuilles?// Isadora		G	5	3
		89	Isadora	le diadème de:: le diadème de::: la princesse la princesse/ la princesse boudeuse			13	3
		90	M	la princesse boudeuse/ Isaïe		G	4	3

éanc+B1	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
22 gr1	0:36:23	91	Isaïe	le diadème de la princesse			5	3
		92	M	le diadème de la princesse/ Bérénice tu as une idée? Olivier il faut que tu écoutes		G	16	3
		93	Bérénice	oui/ la princesse heureuse			4	3
		94	M	la princesse heureuse/ Maria		G	4	3
		95	Maria	la princesse triste et la princesse/ la princesse méchante et la princesse en colère			14	3
		96	M	Andy tu as une idée?		G	5	3
	0:36:58	97	Naïl	moi j'ai une idée			4	3
		98	M	Si tu as une idée/ c'est très bien// tu lèves la main et tu te tais!// je rappelle ma question s'il y en a qui l'ont oubliée/ Olivier Clément Philaé/ la question c'est/ quel autre titre on pourrait donner à cette histoire/ Olivier! Clément!		QCR	44	3
		99	Andy	le diadème de pierres précieuses			5	3
		100	M	mais est-ce que ça/ c'est le titre de cette histoire?// ben alors?// Philaé si tu as une idée tu lèves ta main?[]// Naïl/ comment on pourrait l'appeler cette histoire?	Andy fait signe qu	QCR	29	3
	0:37:34	101	Naïl	[je lève ma main moi!] ben en fait on peut l'appeler on peut l'appeler Germain et son cousin/[] Germain et son cousin			22	3
		102	M	[quoi?] Olivier	Moue désapprob	G	2	3
	0:37:50	103	Olivier	en fait la princesse capricieuse			5	3
		104	M	la princesse capricieuse/ Clément		G	4	3
	0:38:00	105	Clément	la princesse soleil			3	3
		106	M	la princesse soleil/ Quentin [] / lève ta main et tais-toi!		G	11	3
		107	Naïl	[mais moi j'ai pas dit!]			5	3
	0:38:06	108	Quentin	en fait [] le diadème			5	3
		109	M	[et écoute les autres] le diadème/ Naïl		G	7	3
		110	Naïl	en fait et ben la princesse orage			7	3
		111	M	orage?/ Maria		G	2	3
	0:38:26	112	Maria	la princesse la princesse heureuse/ la princesse heureuse et la princesse gentille la princesse qui pue et la princesse xxx	à vérifier!		20	3
		113	M	mais c'est un grand titre ça/ le dernier titre/ Swann		QCR	10	3
		114	Swann	la princesse la princesse [] violette			6	3
		115	M	[eh les filles là!] chut/ je vais poser quelques questions à ceux qui n'ont pas eu leurs trois kapla/ alors Naïl/ Naïl/ je te pose une question/ eh Sira Philaé/ vous avez le droit de parler mais vous parlez avec nous! / Maria je t'ai autorisée à toucher tes kapla? / alors est-ce que tu as une autre idée de titre qui serait différent et qui nous dirait de quoi parle cette histoire?		QCR	73	3
	0:39:31	116	Naïl	la princesse crieuse et la princesse violette			7	3
		117	M	crieuse?/ Philaé/ est-ce que tu as une idée de titre pour cette histoire?/ attende!z/ asseyez-vous!// Philaé/ quel est le personnage que tu / Naïl!/ quel est le personnage que tu préfères dans cette histoire?	Philaé fait signe q	QC	34	3
		118	Philaé	je sais pas			3	3
		118	M	est-ce que tu aimerais être à la place de la princesse// pourquoi?	Philaé hoche la tê	QC	12	3
	0:40:10	118	Philaé	parce que j'ai envie			4	3
		118	Olivier	la princesse boudeuse			3	3
	0:40:38	118	M	oui c'est une bonne idée/ mais on a terminé/ stop/ on a fini		G	13	3

Séance 22 gr2

Informations d'accompagnement des enregistrements de séances de langage

1. Informations accompagnant les enregistrements

a. Le cadre de la séance

i. Le cadre scolaire

Lieu d'exercice : Paris 13

Nom de l'école : Stéphen Pichon

Implantation de l'école dans l'agglomération : public en majorité favorisé

Niveau de la classe : Moyenne Section

Nom et prénom de l'enseignant qui a conduit la séance : Ségal Sophie

Nombre d'élèves participants à la séance : 10

Age et nom de tous les élèves du groupe au moment de la séance (années ; mois)

Adam (4 ; 6)
Arthur (5 ; 3)
Aurélia (4 ; 11)
Clémence (5 ; 0)
Elena (4 ; 6)
Imène (4 ; 7)
Inês (4 ; 6)
Léon (4 ; 9)
Martin (4 ; 10)
Sophia (5 ; 1)
(Ilian, Nassime et Léa absents)

ii. Le cadre pédagogique

Références complètes du support de séance *: Le Diadème de rosée. Un conte de Chine* ; Jacqueline Guillemin (adaptation) ; Sébastien Mourrain (illustration) ; Paris, 2d. Nathan ; 2011

Description précise de l'utilisation du support au cours de la séance : Lecture du texte de la première partie de l'histoire, légèrement adapté :

« Il y a très longtemps, bien loin d'ici, un puissant empereur régnait en Chine.
Cet empereur avait une fille belle et fraîche comme un bouton de rose.
Hélas, la jeune princesse était très capricieuse et ne souriait jamais.
Pour voir un sourire éclairer le visage de sa fille, l'empereur de Chine aurait donné tout son royaume.
Chaque jour, il faisait porter à la princesse des tuniques brodées d'or, des bijoux et des pierres précieuses. Mais la princesse ne souriait toujours pas et l'empereur se désolait.

Un matin de printemps, la princesse se réveilla de bonne heure et, pieds nus, elle sortit dans les jardins du palais. A ce moment, le soleil apparut au-dessus des arbres. Sur les roses, les fleurs de lotus, les herbes sauvages, des milliers de gouttes de rosée étincelaient au soleil. Les oiseaux, en chantant, semblaient remercier le soleil et célébrer la beauté de ce matin de printemps. Jamais la princesse n'avait vu la nature resplendir d'un tel éclat.

- Que c'est beau ! s'exclama-t-elle émerveillée

La princesse courut aussitôt réveiller son père pour qu'il contemple ce spectacle.

- Mon père, regardez comme la rosée fait resplendir chaque fleur. Il me faut un diadème de rosée, sinon, j'en mourrai.
- Un diadème de rosée… mais c'est impossible !
- Rien n'est impossible pour vous, mon père : vous êtes l'empereur de Chine, le maître du monde.

L'empereur ne savait pas résister aux caprices de la princesse : il était prêt à tout pour voir un sourire illuminer son visage. Il fit donc venir au palais les meilleurs orfèvres de l'empire, ceux qui savaient faire les bijoux les plus extraordinaires. Il leur dit :

- Je vous accorde trois jours pour réaliser le diadème de rosée que je veux offrir à ma fille. Si vous échouez, vous aurez la tête coupée.

Désespérés, les malheureux orfèvres quittèrent le palais. Tous se demandaient comment fabriquer un diadème de rosées.

Le troisième jour, au lever du soleil, les artisans revinrent tristement au palais.

- Où est le diadème de rosée ? a demandé l'empereur
- De grâce, épargnez-nous, supplièrent les orfèvres, ne nous coupez pas la tête. Aucun homme ne peut fabriquer un bijou de cette sorte.

A ces mots, la princesse devint rouge de colère.
L'empereur appelait son bourreau, pour qu'il coupe la tête des orfèvres, quand apparut à l'entrée de la pièce un grand vieillard à barbe blanche. Le vieil homme avança et dit :

- Glorieux empereur, je viens faire le diadème de rosée pour la princesse.
- Le diadème… fit l'empereur stupéfait.
- Oui, je vais faire le diadème de rosée, répéta le vieillard d'une voix douce, mais à une seule condition.
- Elle est accordée d'avance, n'est-ce pas, mon père ? dit la princesse.
- Tes désirs sont des ordres, ma fille, dit l'empereur.
- Parfait, répondit le vieillard, il ne me sera pas difficile de faire un diadème et même un collier de perles de rosée. Mais pour que ces bijoux puissent être aussi beaux que la princesse, elle doit choisir elle-même les plus jolies gouttes de rosée dans les jardins du palais.

La princesse courut dans le jardin pour tenter de cueillir quelques-unes de ces précieuses gouttes. Mais chaque fois qu'elle se penchait pour les saisir, la rosée s'évanouissait entre ses mains.

- Bon vieillard, gémit la princesse rouge de honte, mais je ne peux pas cueillir cette rosée. Dès que je la touche, elle disparaît !

Alors le vieil homme lui dit en souriant :

- En effet, c'est impossible ! Tu as demandé à d'autres une chose que tu ne peux pas faire toi-même.

Le vieillard caressa les cheveux de la princesse qui pleurait et il disparut.

Depuis ce jour, la princesse ne fut plus jamais capricieuse. Et chaque fois qu'elle regardait le jardin recouvert par la rosée du matin, un sourire venait illuminer son visage. »

Reproduction des documents. Pas de document présenté à la classe

Description rapide des séances préparatoires à la séance transcrite.

1ère séance : **26/03/2018**
Discussion collective sur le thème des princesses
Objectifs : 1/ Conscientiser l'idée qu'on se fait d'une princesse puis échanger avec les autres pour comparer les représentations
2/ Acquérir du lexique nécessaire pour la suite de la séquence
Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ?
Recherche du vocabulaire utile et fabrication de fiches mots correspondantes (notamment Princesse, roi, reine, empereur, couronne, diadème, pierres précieuses, …)

2ème séance : **03/04/2018**
Lecture du texte au début de la séance
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants et répondre à des questions de compréhension
De quoi vous souvenez-vous ? Est-ce que vous vous rappelez d'autre chose ? Est-ce que l'on a tout dit ?
Qui sont les personnages ? Que veulent-ils ? Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ?

3éme séance : séance enregistrée et transcrite ci-dessous **09/04/2018**
Lecture du texte au début de la séance
Objectif : restituer les éléments du récit dont se rappellent les enfants, parler des personnages, dire ce que l'on en pense, se mettre à la place d'un personnage, s'interroger sur le sens de l'histoire

Durée de la séance : La séance complète a duré 45 minutes. Les échanges retranscrits ont duré 25 minutes

Date de la séance : 09/04/2018

Numéro de séance	Date de la séance et texte support	Description de la séance	Nombre d'élèves	Remarques
Séance 1	26/03/18	Discussion collective sur le thème des princesses. Qu'est-ce qu'une princesse ? En connaissez-vous ? Pouvez-vous en dessiner une ? Recherche du vocabulaire utile	23 élèves (Léo, Léa, Philaé absents)	Les élèves sont très actifs.
Séance 2	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 1. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que	10 élèves (Mohamed, Naïl et Philaé absents)	Séance enregistrée et transcrite ici

		veulent-ils ? » « Si vous étiez à la place des orfèvres, que feriez-vous ? »		
Séance 2bis	27/03/18 Le diadème de rosée (partie 1)	Lecture du Diadème de rosée partie 1 au groupe 2. - Restitution de l'histoire : « De quoi vous souvenez-vous ? » - Compréhension : « Quels sont les personnages de l'histoire ?» « Que veulent-ils ? » « Que ressentent les orfèvres quand le roi leur demande de travailler ? Sont-ils contents et fiers ? »	10 élèves (Inês et Léa absentes)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 3	05/04/18	Séance décrochée Lexique : Jeux de Kim avec fiches séance1 + Orfèvre, goutte, perle, caprice, capricieux. Syntaxe : « A condition que » Exercice « science » : attraper une goutte de rosée simulée sur plante de la classe ➔ « c'est impossible » = « personne ne peut »	25 élèves (Léa absente)	Grand engouement pour jeu de KIM et expérience sur plante
Séance 4	06/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 1. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	12 élèves (Mohamed absent)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 4bis	09/04/18 Le diadème de rosée (partie 2)	Lecture du Diadème de rosée au groupe 2. Restitution de l'histoire, compréhension, Sens de l'histoire (est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre ? autre titre ?)	10 élèves (Ilian, Nassime, Léa absents)	Séance enregistrée et transcrite
Séance 5	10/04/18	Bilan des histoires de princesses lues en classe, nouvelle discussion sur la représentation des princesses et nouveau dessin. Visionnage *Petite Princesse* de Tony Ross	22 élèves (Isaïe, Ilian, Léa, Imène absents)	Implication des élèves et pro-activité (ajout gommettes brillantes)

Évaluation diagnostique synthétique des élèves du groupe.

ADAM (4 ; 6) : élève allophone arrivé en France et à l'école à la rentrée 2017/18. A trouvé ses repères à l'école et dans la classe. Elève performant dans les manipulations et travaux écrits dès lors qu'il a compris la consigne. Commence à s'engager à l'oral, mais reste un très petit parleur.

ARTHUR (5 ; 2) : bon élève, particulièrement méticuleux mais lent dans ses travaux. Bégaiement léger. Evolue en cercle fermé avec Clément et Elena, sauf lorsqu'il est exclu du petit groupe... Ne participe pas énormément en séance de langage mais est toujours très pertinent quand il le fait. Langage bien développé.

AURELIA (4 ; 11) : Petite parleuse assez effacée en début d'année, Aurélia s'est affirmée et même si elle parle encore d'une petite voix, elle n'est plus un petit parleur.

CLEMENCE (4 ; 11) : très bonne élève plutôt timide et gênée par l'opinion des autres sur son zézaiement. Langage et goût pour les livres développés. Petite parleuse (en groupe).

ELENA (4 ; 6) : sa langue maternelle est l'italien mais elle est très à l'aise à l'oral. C'est une grande parleuse, très à l'aise dans tous les domaines. Elle a parfois des relations conflictuelles avec ses camarades, à l'exception de Clément (et souvent Arthur) dont elle s'entoure la majeure partie du temps.

INES (4 ; 6) : excellente élève à tous points de vue. Grande et bonne parleuse.

LEON (4 ; 9) : Léon est un excellent élève appliqué et sérieux dans tout ce qu'il entreprend. Sa mère étant anglophone et son père germanophone, le français est sa troisième langue, qu'il pratique surtout à l'école. Il a une excellente compréhension de ce qu'on lui dit et de ce qu'on lui lit, mais il n'ose pas encore parler en groupe. En tout petit comité, il s'exprime en cherchant parfois ses mots et en se trompant sur le genre des noms communs, mais il est tout à fait capable d'exprimer ses idées. A ce stade, il est encore un petit parleur.

MARTIN (4 ; 10) : Martin est un excellent élève assez discret. Il est très friand de livres et d'histoires. Ses apprentissages sont parfois ralentis par son angoisse face à l'erreur : il préfère ne rien faire que de se tromper et peut s'entêter dans cette stratégie. Ses productions orales sont donc dépendantes de son niveau de confiance en lui sur le sujet qu'on aborde.

NASSIME (4 ; 6) : Nassime est un élève silencieux, quel que soit le moment de la vie de l'école. Souvent, au lieu de parler, il articule des mots en expirant de l'air mais sans produire de sons. Il est pourtant capable de parler, mais très peu et très rarement. Dans ces moments-là, son élocution est difficile et on le comprend peu. Il est à l'aise dans les travaux liés à la numération. Il est souvent la cible des moqueries et jeux brutaux de Naïl.

SOPHIA (5 ; 1) : Sophia est une excellente élève très à l'aise dans toutes les activités qu'on lui propose en classe.

Objectifs poursuivis par l'enseignant

- *Parler* : s'exprimer au sein du groupe, écouter l'autre ;
- *Parler dans le thème* : raconter un épisode de l'histoire entendue ;
- *Argumenter* : donner son avis et le justifier (phase « personnages ») ;
- *Parler longtemps* : enchaîner plusieurs propositions.

Choix pédagogiques :

Régulation des prises de parole / type de dialogue pédagogique : Dialogue Pédagogique à Evaluation Différée

2. Formation des groupes

Groupe 1	Groupe 2
Andy	Adam
Bérénice	Arthur
Clément	Aurélia
Isadora	Clémence
Isaïe	Elena
Maria	Ilian
Mohamed	Imène
Naïl	Inês
Olivier	Léon
Philaé	Martin
Quentin	Nassime
Sira	Sophia
Swann	Léa

3. Enregistrement de la séance

La séance a été enregistrée, en vidéo et en audio (avec un téléphone plus près des élèves) pour que l'on puisse entendre les élèves qui parlent le plus doucement mais aussi voir qui parle et avoir une idée du non verbal.

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
22 Gr2	0:08:34	1	M	Je viens de vous raconter en entier cette fois-ci le diadème de rosée// de quoi vous souvenez-vous?/// Adam		QB	18	1
	0:08:50	2	Adam	le diadème de rosée et les pierres précieuses			9	1
		3	M	Imène		G	1	1
	0:09:03	4	Imène	en fait/ la princesse elle était capricieuse/ elle voulait jamais sourier(sourir) et et tout le temps l'empereur de chi l'empereur de chine beh il/ il apportait des bijoux à la reine			31	1
		5	M	Léon		G	1	1
	0:09:31	6	Léon	en fait/ [] en fait////// la princesse XXX//// [] en fait princesse XXX fabrique les bijoux			16	1
		7	M	[chut chut chut Sophia!] [en fait la princesse? J'ai pas bien entendu] Clémence		G	13	1
	0:10:25	8	Clémence	en fait la princesse elle a dit à l'empereur qu'elle voulait/ un diadème de rosée et /et son père il dit que c'est impossible et après il demande aux orfèvres d'en faire un et pendnt que son père il dit si je l'ai pas dans 3 jours et ben je vous couperai la tête			55	1
		9	M	Aurélia		G	1	1
	0:11:06	10	Aurélia	en fait quand la princesse quand le soleil il est venu/ en fait la princesse elle a touché les gouttes de rosée mais c'est disparu et c'était impossible de l'attraper			30	1
		11	M	Sophia		G	1	1
	0:11:27	12	Sophia	en fait et ben la princesse elle avait demandé un diadème de rosée à son père et puis son père il a/ il a appelé les orfèvres pour qu'ils le fassent/ et puis et puis il l'a fait/ et puis quand XXX ils sont venus tristement/ ils ont pas du tout fait et puis ya un vieil homme il est venu et puis il a dit il est venu pour faire le diadème de rosée et la fille/ la princesse elle a essayé de prendre les gouttes de rosée mais elle ya pas arrivé parce qu'à chaque fois qu'elle la touche et beh elle disparait			105	1
		13	M	Inês		G	1	1
		14	Inês	en fait euh la/ la princesse elle a dit je veux un diadème de rosée mais en fait c'est que de l'eau!			22	1
		15	M	Arthur		G	1	1
	0:12:44	16	Arthur	elle était capricieuse parce qu'elle voulait un diadème de rosée/ mais elle savait pas que la rosée que elle elle était fragile			22	1
		17	M	Adam		G	1	1
	0:13:05	18	Adam	preur(l'empereur) de Chine/// il XXX un diadème XXX	ressemble à une phrase		8	1
		19	M	Martin/// de quoi est-ce que tu te souviens?	Martin lève 2 fois le doigt	QBR	8	1
	0:13:34	20	Martin	j'ai pas levé le doigt			5	1
		21	M	Ah, j'ai cru que tu avais levé le doigt// Clémence		G	10	1
	0:13:51	22	Clémence	en fait et ben/ la princesse et ben elle était capricieuse parce que elle voulait un diadème de rosée et son père il dit aux orfèvres d'en faire un et si ils le font pas et ben et ben vous aurez la tête tranchée			44	1
		23	M	Martin/ Martin il a pas eu la parole encore		G	9	1
	0:14:22	24	Martin	en fait et ben la princesse elle voulait un diadème de rosée et elle est allée réveiller son père et elle et elle lui a dit///	Martin se fige d'un coup		26	1
		25	M	elle lui a dit/// qu'est-ce qu'elle a dit à son père alors?/// tu as oublié?// tu as fini Martin?/// Imène	Martin acquiesce	G	20	1
	0:15:20	26	Imène	en fait// la princesse elle a réveillé son père/ elle a dit père [] dit père/ elle a dit père et après le père il s'est réveillé et elle a dit à l'empereur de Chine je voudre(voudrais) un diadème de rosée			41	1
		27	M	[écoute Martin! Ça va te donner des idées] Inês		G	9	1
	0:16:02	28	Inês	en fait en fait[]//elle a voulu le diadème/ la princesse elle est descendue/ elle est descendue dehors/ après elle a vu des gouttes tomber après elle est allée les les/ après elle est allée dans la chambre de son père/ après elle a dit père/ [] je peux avoir un diadème de rosée			53	1
		29	Adam	[après c'est moi]			3	1
		30	M	[eh Martin arrête!] alors est-ce qu'on a oublié quelque chose? Arthur?		QEX	11	1

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
22 gr2	0:16:45	31	Arthur	en en fait le vieux monsieur qui a dit qu'il pouvait fabriquer et ben en fait il a dit que que les gouttes de rosée/ ça peut pas être fabriqué/ si si si on le trouve dans la nature ça peut pas être fabriqué mais mais mais si on le trouve pas dans la nature et ben ça peut être fabriqué			61	1
		32	M	Aurelia/ on a oublié quelque chose?		QEX	6	1
	0:17:23	33	Aurélia	oui:: []/ en fait le soleil il était caché dans les arbres et la princesse elle appelle son père pour que elle a un diadème de rosée			27	1
		34	M	[dis-moi!] Sophia		G	2	1
	0:17:45	35	Sophia	ben en fait la princesse elle a demandé un diadème de rosée à son père et puis/ et puis son père il demande/ il demande aux orfèvres/ de de faire/ de faire un diadème de rosée et puis ils quittèrent le palais/ et puis le père de la princesse et ben/ il il dit à la princesse que c'est impossible et la princesse elle était sortie dans le jardin pieds nus/ et elle a vu les gouttes de rosée			79	1
	0:18:32	36	M	alors:: dites moi qui sont les personnages de cette histoire?/// Clémence		QB	11	2
		37	Clémence	les orfèvres []/ la princesse []/euh::: l'empereur de sine(chine)[]///et le vieux monsieur			12	2
		38	M	[les orfèvres/ eh eh eh] [alors les orfèvres/ la princesse][l'empereur de chine] et le vieux monsieur/ bravo/ alors qu'est-ce que veut/ l'empereur de chine?/ qu'est-ce qu'il veut l'empereur de chine Martin		QB	31	2
		39	Martin	la princesse elle veut un diadème de rosée			8	2
		40	M	oui mais l'empereur de chine/ qu'est-ce qu'il veut?		QBR	8	2
		41	Martin	que la princesse elle sourie			5	2
		42	M	Ah il veut que la princesse elle sourie// et les orfèvres?/ qu'est-ce qu'ils veulent les orfèvres?		QB	16	2
	0:19:44	43	Inês	ils veulent pas se faire trancher la tête			8	2
		44	M	ah/ ils veulent pas se faire trancher la tête/ Aurélia		G	10	2
	0:19:50	45	Aurélia	en fait la princesse elle demanda à son père de avoir un diadème de rosée mais sauf que les orfèvres ils arrivent pas à faire le diadème de rosée alors son père il voulait lui trancher la tête mais les orfèvres il a appelé son bureau			46	2
		46	M	son bourreau/ le bourreau/ c'est celui qui coupe la tête/ c'est celui qui fait ce travail// et alors le vieux monsieur// qu'est-ce qu'il veut lui?/ quand il demande à la princesse/ quand il demande à la qu'est ce-que tu fais Elena?/ Elena au lieu de taper Arthur/ alors le vieux monsieur quand il demande à la princesse d'aller ceuillir les gouttes de rosée/ qu'est-ce qu'il veut le vieux monsieur?// Martin		QB	70	2
	0:21:00	47	Martin	il veut que la princesse elle aie un diadème de rosée			11	2
		48	M	c'est ce que veut le vieux monsieur?/ Clémence		G	8	2
	0:21:09	49	Clémence	aussi il veut lui montrer la rosée/[] la rosée			9	2
		50	M	[il veut lui montrer?] et pourquoi il veut lui montrer la rosée?		G	12	2
		51	Clémence	pour voir que la:/ XXX elle y arriverait pas			9	2
		52	M	d'accord/ Imène// eh si tu penses que Clémence elle se trompe/ lève ta main pour nous expliquer/ c'est intéressant/ c'est pour cela que c'est bien d'écouter les autres/ parce que comme ça/ tu peux donner ton avis/alors Imène		G	38	2
	0:21:49	53	Imène	alors en fait le vieux monsieur avec sa barbe blanche/ il a dit à la princesse qu'on peut pas attraper les gouttes de rosée et la princesse elle lui a dit que ça peut			34	2
		54	Elena	j'ai pas levé le doigt	la maîtresse regarde Elena		5	2
		55	M	Ben oui/ j'aimerais bien que tu le lèves justement// Adam		G	10	2
	0:22:17	56	Adam	en fait la princesse elle est capricieuse	Première phrase		7	2
		57	M	c'est bien/ Adam/et qu'est-ce qu'elle veut la princesse?		QB	8	2
		58	Adam	la princesse elle est capricieuse/[] oui			6	2
		59	M	[elle veut des pierres précieuses?] Sophia	la maîtresse a mal entendu	G	6	2
	0:22:40	60	Sophia	la princesse la princesse elle elle veut un diadème de rosée sinon elle dit à son père sinon euh j'en morrai(mourrai)			21	2

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
22 Gr2		61	M	et le vieux monsieur alors/ qu'est-ce qu'il veut?/ Martin/ tu etais pas d'accord avec Clémence alors explique-nous		QBR	17	2
	0:22:58	62	Martin	le vieux monsieur il veut que la princesse elle aie un diadème de rosée			14	2
		63	M	alors une autre question/ est-ce que le vieux monsieur est un orfèvre? [] eh chut on lève le doigt et on donne son idée// alors Aurélia		QC	26	3
		64	Els	[non!]			1	3
	0:23:34	65	Aurélia	non!/[] il dit que que c'est impossible de fabriquer un diadème de rosée			13	3
		66	M	[alors qu'est-ce qu'il est le vieux monsieur?] il dit que c'est impossible/ mais il est venu quand-même en disant qu'il allait le faire alors qu'est-ce qu'il voulait ce monsieur?/ Clémence		QCR	30	3
	0:23:57	67	Clémence	il voulait le faire pour la fille mais mais mais il pouvait pas puisse que quand il prenait la goutte de rosée et ben elle fondait			26	3
		68	M	oui::/ Imène		G	2	3
	0:24:11	69	Imène	le vieux monsieur/[] il a demandé à la princesse des gouttes de rosée [] et ça fond quand on les attrape et aussi il est venu le vieux monsieur et il a dit que que je vais faire le le diadème de rosée n'importe quoi!	à vérifier audio		45	3
		70	M	[écoutez Imène][chut chut chut Aurélia!] Inês		G	6	3
	0:24:11	71	Inês	en fait en fait quand il l'a attrapé le monsieur ils sont des/ c'était juste de l'eau			17	3
		72	M	alors ce vieux monsieur/ est-ce qu'il pensait que c'était possible de le faire/ le diadème de rosée?//Martin/ Martin explique		QC	19	3
	0:25:08	73	Martin	non!::: [] la princesse elle veut un diadème de rosée/[] je l'ai déjà dit deux fois			16	3
		74	M	[explique! explique!][et::/qu'est-ce qu'il veut le monsieur lui?] oui/ mais peut-etre que tu peux encore dire autre chose/ non?//alors// j'aimerais qu'Elena elle trouve quelque chose à dire à propose de cette histoire// Clémence		QBR	32	3
	0:25:55	75	Clémence	le vieux monsieur il veut xxx mais c'est impossible parce que quand on veut mettre les gouttes de rosée et ben elle fond			23	3
		76	M	Aurélia		G	1	3
	0:26:10	77	Aurélia	Et ben en fait/ le vieux monsieur le vieux monsieur il dit que c'est c'est impossible de faire un diadème de rosée parce que la princesse elle a envie elle doit être jolie			33	3
		78	M	Inês		G	1	3
	0:26:32	79	Inês	en fait la princesse/ la princesse elle veut un diadème de rosée mais c'est impossible parce que ils sont fabriqués en diamants			22	3
		80	M	Adam		G	1	3
	0:26:55	81	Adam	en fait la petite princesse elle veut pierres précieuses			9	3
		82	M	Imène/ après j'ai une dernière question		G	6	3
	0:27:10	83	Imène	la:: la fille la princesse elle est sortie à pieds nus dans le jardin elle a vu une goutte de rosée et après elle est concentrée dans le jardin et elle est dans le palais elle a réveillé son père et après le père il s'était levé et il/ et après il est descendu et il a vu les gouttes de rosée			62	3
		84	M	alors la dernière question/ la dernière question c'est surtout/ si tu veux bien arrêter avec ta chaussure! Tu parles plus et t'écoutes plus rien là! A cause de cette histoire de chaussure/ écoute on regardera tout à l'heure/ tu restes comme cela pour l'instant!// c'est pas grave on le ramassera tout à l'heure/ alors ma question elle est surtout ma question elle est surtout pour ceux qui n'ont pas beaucoup de kapla// mon histoire/ l'histoire que je vous ai lue/ elle s'appelle/ le diadème de rosée// est-ce qu'on pourrait pas lui donner un autre titre?/ qu'est-ce qu'on pourrait imaginer comme autre titre pour cette histoire?/ réfléchissez à tout ce qu'il se passe dans cette histoire// est-ce qu'on pourrait lui donner u autre titre pour la même histoire?// Elena// écoutez Elena!/// comment on pourrait l'appeler cette histoire?		QC	136	3
	0:28:48	85	Elena	l'orfèvre			1	3
		86	M	l'orfèvre/ Léon tu as une idée?/ alors comment on pourrait appeler cette histoire/ si elle s'appelait pas le diadème de rosée/ elle pourrait s'appeler comment cette histoire?// Clémence		QCR	28	3
		87	Clémence	l'histoire de la princesse boudeuse			5	3
		88	M	l'histoire de la princesse boudeuse/Imène		G	5	3
	0:29:38	89	Imène	la princesse			2	3
		90	M	juste la princesse/ Aurélia		G	4	3

N°séance	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaires	Question	Mots	Phases
22 Gr2	0:29:46	91	Aurélia	on peut l'appeler le diadème			5	3
		92	M	on peut l'appeler le diadème/// Martin		G	6	3
	0:29:56	93	Martin	le diadème de princesse			4	3
		94	M	le diadème de princesse/ Inês		G	5	3
	0:30:02	95	Inês	la princesse au petit pois			5	3
		96	M	oh!/ tu crois qu'on peut l'appeler comme ça? Ya pas d'histoire de petit pois pourtant?/ euh Adam// comment elle s'app/ comment on peut l'appeler cette histoire?		QCR	26	3
	0:30:13	97	Adam	les orfèvres [] les orfèvres [] oui	les Els aident en répétant		7	3
		98	M	[j'ai pas entendu][les orfèvres?] Elena		G	5	3
	0:30:32	99	Elena	trois petits chats	rires		3	3
		100	M	ben non/ ça n'a rien à voir Elena// tu as une idée Arthur?/// allez encore deux/ Sophia elle a pas donné d'idée pour le titre	pas de kapla pour Elena	G	25	3
		101	Sophia	la princesse boudeuse			3	3
		102	M	d'accord et Clémence		G	3	3
	0:31:05	103	Clémence	l'empereur			1	3
		104	M	OK/ alors je vais poser juste quelques petites questions à ceux qui n'ont pas beaucoup de kapla pour qu'ils essaient d'en avoir assez/ toi tu peux aller chercher ton kapla qui est parti derrière/ alors Elena/ non! J'ai pas autorisé à prendre les kapla/ c'est pas fini// alors Elena/ est-ce que/ à la fin de l'histoire/ la princesse elle est pareille qu'au début de l'histoire?		QC	65	3
	0:31:40	105	Elena	non [] qu'elle boude plus			5	3
		106	M	[non? Quelle est la différence?] oui et quoi d'autre? Comme elle boude plus/ elle est comment maintenant?		G	17	3
		107	Elena	elle est contente			3	3
		108	M	elle est contente d'accord/ et toi Arthur/ est-ce que tu penses qu'on a le droit de demander des choses impossibles aux gens?/ qu'est-ce que tu en penses?		QC	27	3
	0:32:10	109	Arthur	on peut pas parce que sinon ils peuvent pas le fabriquer/ [] non			13	3
		110	M	[ben oui/ alors est-ce qu'on a le droit de leur demander?] allez une dernière/ Léon/ Léon dis-moi/ qu'est-ce qui fait que la rosée elle brille comme un bijou?/ qu'est-ce qui fait briller la rosée?/ tu sais?		QC	36	3
	0:32:35	111	Léon	le soleil			2	3
		112	M	oui/ et est-ce que tu sais comment on fait pour attraper des gouttes de rosée?// on a essayé l'autre jour/ comment on fait pour les attraper?		QC	26	3
		113	Léon	avec les mains/ [] non			5	3
		114	M	[avec les mains/ et on y arrive?] et une dernière question pour Elena/[] ben non parce que vous vous en avez déjà assez des kapla/ j'essaie d'aider Elena à gagner quand même ses kaplas/ pour qu'elle aie pris un peu la parole// et si toi tu étais la princesse/ qu'est-ce que tu demanderais toi?		QC	54	3
		115	Imène	[et après une dernière question pour moi]			7	3
	0:33:21	116	Elena	de faire de faire un diadème/ un diadème de rosée			10	3
		117	M	tu voudrais toi aussi un diadème de rosée?/ et pourtant le diadème de rosée/ est-ce que tu crois que tu l'auras?/ tu l'auras?/ pourquoi?	Elena fait oui puis non de la tête	G	24	3
		118	Elena	XX gouttes de rosée			4	3
	0:33:51	119	M	bon écoutez/ on a terminé/		G	6	3

Annexe 6
Transcriptions de la séquence 1 sur le thème
« Le personnage de la poule dans les contes et albums »

On ne donnera ici que les textes lus et contés, ainsi que les transcriptions exhaustives des échanges durant les séances de langage, les élèves étant les mêmes que dans la séquence décrite en détail ci-avant.

Séance 11 GrA

Texte lu :

La Petite Poule Rousse

Pierre Delye

Voici l'histoire d'une Petite Poule Rousse.
Rousse de plume, rouge de crête et tendre de cœur.
Un jour, la Petite Poule Rousse trouve un peu de blé, pas assez pour le dépenser mais suffisamment pour le planter.
Comme elle n'aime pas travailler seule ni être la seule à travailler, elle va voir ses trois amis pas loin d'ici.
Le canard fait la planche, le chat roupille au soleil et le cochon lit assis dans une flaque de boue.
Ils ne sont pas débordés.

- Qui veut m'aider à planter ces grains de blé, s'il vous plaît ? demande la Petite Poule Rousse
- PAS MOI, dit le canard, je n'ai pas le temps, je m'entraîne, moi !
- PAS MOI, dit le chat, je n'ai pas le temps, je bosse, moi !
- PAS MOI, dit le cochon, je n'ai pas le temps, je me cultive, moi !
- Tant pis, je comprends, répond la Petite Poule Rousse. Je le ferai toute seule.

Le temps passe, le temps change.
Jour après nuit, soleil après pluie,
Les grains de blé germent, poussent et mûrissent.
Ce matin, c'est le jour de la récolte.
La Petite Poule Rousse aime le partage du travail et le travail partagé, alors elle retourne voir les trois autres. Ils n'ont pas bougé d'une plume, d'un poil, d'une soie, elle leur demande :

- Qui veut m'aider à moissonner, s'il vous plaît ?
- PAS MOI, dit le canard allongé dans l'eau, pas le temps !
- PAS MOI dit le chat allongé dans les airs, pas le temps !
- PAS MOI, dit le cochon allongé dans la boue, pas le temps !
- Dommage, dit la Petite Poule Rousse, je comprends. Je le ferai encore toute seule…

Elle coupe, elle moissonne, elle récolte les épis… et les mets dans un sac qu'il faut maintenant porter au moulin.

La Petite Poule Rousse aime le travail bien fait et bien faire son travail en compagnie, demande aux trois autres :

- Qui voudrait m'aider à porter le sac de blé au moulin, s'il vous plaît ?

Le canard, le chat et le cochon sont toujours plongés dans l'eau, la sieste et la lecture. Ils lui répondent :

- PAS NOUS ! Tu vois bien que nous sommes débordés !
- BON ! dit la Petite Poule Rousse qui commence à en avoir par-dessus la crête de ces trois-là. J'ai compris, je vais encore le faire toute seule !

Elle va au moulin, attend son tour et revient avec son sac plein de farine.
Elle va voir les trois autres :

- Je suppose que vous êtes trop débordés, trop préoccupés, TROP accaparés pour m'aider ?

Ils ne répondent même pas…
Elle rentre chez elle, claque la porte et prépare un gâteau.
Rien de tel qu'une petite douceur pour se consoler de la dureté des cœurs.
Dans le four, le gâteau cuit. Sur son fauteuil, la Petite Poule Rousse rêve d'œufs et de poussins.
Dehors, les trois autres s'arrêtent net : une odeur délicieuse leur rentre par les trous du bac, du museau et du groin…
Comme le parfum du gâteau vient de chez la Petite Poule Rousse, ils décident de lui rendre une petite visite : cela fait si longtemps qu'ils ne l'ont pas vue !

- Petite Poule Rousse, ce gâteau est trop gros, nous sommes tes amis : on peut t'aider à le manger. Et puis… c'est mieux de partager.
- VOUS AVEZ RAISON, leur répond la Petite Poule Rousse. Qui en voudra ?
- MOI, dit le canard,
- MOI, dit le chat,
- MOI, dit le cochon.

Alors la Petite Poule Rousse découpe six parts les plus égales possible.

- Mais pourquoi SIX ? se demandent le canard, le chat et le cochon qui essaient quand même de repérer les plus grosses.

La Petite Poule Rousse commence la distribution en disant :

- Ne vous inquiétez pas, chacun aura sa juste part. En voici
  UNE pour celle qui a trouvé les grains de blé
  UNE pour celle qui les a plantés
  UNE pour celle qui a moissonné les épis de blé,
  UNE pour celle qui les a portés au moulin,
  UNE pour celle qui a cuisiné… et la dernière, c'est pour MOI qui vous ai supportés et qui ne l'ai pas volée.
  Oh, quel dommage, il n'y en a plus POUR VOUS !
  Mais que voulez-vous, MOI, j'ai fait du partage équitable puisque chacun a ce qu'il mérite !

Les trois sont repartis piteux et dépités.
La Petite Poule Rousse a savouré son gâteau.
Elle venait juste de déguster la dernière miette quand on a frappé à sa porte…

- Bonjour, puis-je vous inviter à prendre un ver ?

On m'a raconté cette histoire avant, c'était mon tour maintenant, c'est le vôtre dorénavant…

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
11 grA		1	M	je vous ai lu l'histoire de la petite poule rousse/ de quoi vous souvenez-vous?///Marius		QB	14	1
	0:00:10	2	Marius	elle a ramené un sac de blé dans dans chez chez le moulin			13	1
		3	M	Andy		G	1	1
	0:00:20	4	Andy	en fait les amis ils ils voulaient pas ils voulaient pas l'aider pour faire pour faire les/ pour faire les choses qu'on les demande// les demande	Bégaiement		26	1
		5	M	Sophia		G	1	1
	0:00:42	6	Sophia	la petite poule rousse et ben a demandé à chaque fois si si le canard le cochon et et l'autre personnage [] et ben/ ils pouvaient l'aider mais ils disaient non il est trop occupé			35	1
		7	Els	[le chat]			2	
		8	M	Bérénice		G	1	1
	0:01:15	9	Bérénice	en fait/ à la fin elle::: elle a/ elle elle en fait/ en fait elle a/ au début elle avait planté un grain de blé et:: et:: et aussi/ elle a demandé/ qui veut planter le grain de blé?/ elle a demandé	Bégaiement		42	1
		10	M	Léa		G	1	1
	0:01:52	11	Léa	saque (chaque) fois elle demandait au sat(chat) au cochon au canard			11	1
		12	M	Swann		G	1	1
	0:02:19	13	Swann	en fait/ en fait la petite poule rousse à la fin elle a dit qui veut manger le gâteau? et après elle a dit/ ils disaient tous moi! et après elle::: elle a donné/ elle a donné mais il y avait pas assez de parts pour tout le monde			49	1
		14	M	Isaïe		G	1	1
	0:02:48	15	Isaïe	elle allait au moulin pour pour donner le blé			9	1
	0:02:56	16	Marius	je l'ai déjà dit/ moi			5	1
		17	M	Olivier		G	1	1
	0:03:07	18	Olivier	euh:::/ euh::://			2	1
		19	M	tu as oublié ce que tu voulais dire?/ Ça va revenir// Isadora	Olivier acquiesce	G	12	1
	0:03:27	20	Isadora	XXX tous les autres ils voulaient pas l'aider alors XXX[] après après elle a donné chacun des parts pour tout le monde			22	1
		21	M	[on n'entend pas Isadora il faut que tu parles plus fort] [] Inês		G	14	1
	0:03:57	22	Swann	[J'entends même pas moi!]			4	
	0:04:00	23	Inês	en fait/ en fait le chat le cochon et le canard ils ont senti une bonne odeur alors ils sont allés voir la petite poule rousse et:: et ils sont allés dans la maison et après/ il a dit le canard je peux avoir une part? et elle a dit oui et après/ après elle a donné une part à chacun			61	1
		24	M	tu veux dire quelque chose Léa ?// Sophia		G	8	1
	0:04:52	25	Sophia	en fait la poule elle a préparé un gâteau à la fin avec les grains de blé et le cochon et le canard et le chat ils ont senti l'odeur et ils ils sont allés chez elle et ils ont dit tous les trois moi je veux en avoir!			49	1
		26	M	Arthur		G	1	1
	0:05:17	27	Arthur	alors en fait ils ils voulaient mais en en fait elle elle a dit ils l'ont pas aidée donc/ elle a elle a même pas donné une part// Elle elle les a pris(es) tout(es) pour elle	Gros bégaiement		36	1
	0:05:49	28	Inês	non!			1	1
		29	M	Olivier/ Ecoutez Olivier		G	3	1
	0:05:55	30	Olivier	elle a demandé au chat au cochon/ et au::: à l'autre animal// elle demandait tout le temps euh:::/ euh:::///			19	1

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
11 GrA		31	M	Inês		G	2	1
	0:06:37	32	Inês	le canard le cochon et le chat ils ont pas entendu la petite poule rousse si elle voulait aider et ils ont dit non parce qu'ils étaient trop occupés			29	1
		33	M	Martin		G	1	1
	0:06:56	34	Martin	en fait à chaque fois la petite poule rousse elle a demandé au chat au canard et au cochon s'ils voulaient l'aider et ils ont dit non!			27	1
		35	M	Léa		G	1	1
	0:07:12	36	Léa	la petite poule rousse quand elle a demandé au canard au sat(chat) au cochon/ ils ont pas fait parce qu'ils étaient trop occupés			23	1
		37	M	Marius		G	1	1
	0:07:30	38	Marius	en fait la petite poule rousse elle a mangé tout// elle a mangé toutes les parts de gâteau			18	1
		39	M	Andy		G	1	1
	0:07:44	40	Andy	en fait[] la petite poule rousse elle a demandé trois fois à ses amis de l'aider/ et ses amis:::// et trois fois les amis/ ils disa non non et après et après/ ils ont senti l'odeur qui venait dans leur nez dans leur bec et/ dans leur groin et après et après ils vena dans la maison de la petite poule rousse et après ils disa qui n'en veut la petite poule rousse et il disa moi moi [] et après et après/ tout le monde mangea sa part sa part de gâteau			93	1
		41	M	[hé! Je les reprends, hein!][parle plus fort!] Isaïe		G	8	1
	0:08:52	42	Isaïe	en fait en fait/ XXX[] elle avait pas supporté			9	1
		43	M	[Isaïe plus fort]Emma		G	3	1
	0:09:22	44	Emma	en fait le cochon le canard et le chat eh ben XXX			12	1
		45	M	Sophia		G	1	1
	0:09:40	46	Sophia	la poule rousse elle a demandé trois fois aux animaux de l'aider mais ils ont dit non trop occupé! non trop occupé!			22	1
		47	M	Swann		G	1	1
	0:09:55	48	Swann	en fait/ le::: cochon et le canard bah ils ont dit moi! moi! et après ils ont ils ont:::: en fait la petite poule rousse elle avait fait un gâteau et::: le cochon le canard et le chat ben ils ont senti ça par le groin par le bec et par le museau et après ben ils ont dit moi j'en veux! et après ils ont dit moi moi moi! et après ben il a dit il il::: en fait la petite poule rousse il a pris tout pour elle	Bégaiement		90	1
		49	M	Olivier		G	1	1
	0:10:55	50	Olivier	euh::: euh:::/// la poule rousse elle a demandé à chaque fois euh:::/// le cochon le chat// et le canard euh:::// ils ont envie de manger le gâteau mais euh:::/ la poule rousse elle avait mangé toutes les parts et donc euh:::// le canard le cochon et le chat ils ont pas eu ils ont pas pour eux			57	1
		51	M	Andy		G	1	1
	0:12:08	52	Andy	en fait/ c'est que/ la poule rousse elle entend toc toc et en fait c'étaient ses amis qui toquaient à la porte			22	1
		53	M	Isadora		G	1	1
	0:12:28	54	Isadora	XXX [] dans la maison de la petite poule rousse et après il y avait quelqu'un d'autre qui est venu qui a frappé à la porte			26	1
		55	M	[Clément arrête!] Il y a quelqu'un d'autre qui est venu qui a frappé à la porte// Bérénice		G	17	1
	0:12:52	56	Bérénice	en fait à la fin les autres animaux ils voulaient manger le gâteau mais en fait en fait toutes les parts étaient pour la petite poule rousse			27	1
		57	M	Martin		G	1	1
	0:13:18	58	Martin	toujours la petite poule rousse elle a demandé aux autres s'ils voulaient l'aider et ils ont toujours dit non! il est trop occupé			23	1
		59	M	Léa		G	1	1
	0:13:38	60	Léa	la petite poule rousse elle a demandé au cochon au sat(chat) au canard/ ils ont dit non non! à chaque fois qu'elle dit de l'aider			25	1

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	M	Phases
11 GrA		61	M	Inês		G	2	1
	0:14:06	62	Inês	la petite poule rousse elle a dit à chaque fois qui veut m'aider à à mettre le blé dans le moulin mais/ à chaque fois/ ils ont dit non			29	1
		63	M	Marius		G	1	1
	0:14:30	64	Marius	en fait/ la petite poule rousse elle a coupé six part chacun			13	1
		65	M	Andy		G	1	1
	0:14:42	66	Andy	en fait en fait la petite poule rousse elle prépara un gâteau/ et les amis qui senta le gâteau ils vena chez elle après/ elle leur donna sa part mais il y en avait pas assez pour tout le monde			40	1
		67	M	Sophia		G	1	1
	0:15:08	68	Sophia	la petite poule rousse elle a préparé elle a préparé un gâteau avec les grains de blé mais il y avait pas assez de parts et le cochon le canard et le chat et ben ils et ben ils ont senti l'odeur du gâteau			44	1
		69	M	Emma		G	1	1
	0:15:32	70	Emma	en fait/ la poule rousse et ben elle a demandé à le cochon le canard et le chat et après ils ont dit non			24	1
		71	M	Isadora		G	1	1
	0:15:50	72	Isadora	elle a préparé un gâteau et XXX moi! moi ! et XXX elle a mangé tout le gâteau			18	1
		73	M	c'est bien// de quoi vous souvenez-vous encore?/ Isaïe		QBR	8	1
	0:16:22	74	Isaïe	quand quand ils voulaient tous manger du gâteau et ben elle gardait tout pour elle/ ils ont dit moi! moi! moi ! ils ont senti l'odeur du gâteau mais elle en a pas donné/ il y en avait pas assez	Bégaiement		40	1
		75	M	Andy		G	1	1
	0:17:00	76	Andy	la petite poule rousse elle[]// elle demanda à tous les amis de l'aider mais les amis elles voulaient pas l'aider parce qu'elles disaient qu'elles trop assez occupées			27	1
		77	M	[je vais les reprendre, hein!]/ Bérénice		G	6	1
	0:17:22	78	Bérénice	en fait/ en fait/ à chaque fois/ elle demandait mais/ les animaux ils étaient trop occupés			16	1
		79	M	Olivier		G	1	1
	0:17:44	80	Olivier	en fait la poule rousse elle a demandé trois fois et::: et quand elle a demandé la troisième fois hum les animaux ils l'ont pas entendue			26	1
		81	M	Ils l'ont pas entendue// alors encore/ Inês		G	7	1
	0:18:10	82	Inês	les animaux ils ont pas entendu que la petite poule rousse elle a dit qui veut m'aider à porter le sac de blé pour aller au moulin?			27	1
		83	M	Léa		G	1	1
	0:18:34	84	Léa	la poule rousse elle avait préparé un gâteau/ un gâteau mais// aussi le bec/ les animaux ils avaient senti XXX			20	1
		85	M	Marius/ après ce sera Emma		G	5	1
	0:19:05	86	Marius	la odeur du gâteau elle est allée dans les narines du cochon/ et du canard et du chat			18	1
		87	M	Emma		G	1	1
	0:19:19	88	Emma	XXX[] le canard le chat et le cochon XXX	Forte agitation dans la classe,		9	1
		89	M	[Je reprends hein!] Olivier		G	4	1
	0:19:39	90	Olivier	en fait euh:: euh:::// ils sentaient l'odeur et après quelqu'un a toqué à la porte et c'étaient les animaux			19	1

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
11 GrA	0:19:58	91	M	alors on va s'arrêter je vous félicite vous avez très très bien [] je sais que vous avez encore des choses à dire mais il va falloir []// alors est-ce que tu voulais encore dire quelque chose à propos de cette histoire? [] on va laisser parler Arthur parce qu'il n'a qu'un seul kapla et puis après on va s'arrêter parce qu'il faut qu'on aille à la motricité/ mais on va écouter Arthur d'abord// alors qu'est-ce que tu voulais nous dire d'autre?// chut écoutez Arthur!		QBR	86	1
		92	Els	[Oh non ouh::: je voulais encore dire quelque chose moi je voulais dire quelque chose moi j'ai même pas 3]	Protestations		21	1
	0:20:11	93	Arthur	[moi j'en ai même pas 3, j'ai 1]			8	1
	0:20:17	94	Swann	[moi aussi je voulais dire encore quelque chose]			8	1
	0:20:30	93	Arthur	alors elle a dit à chaque fois qui veut moissonner? qui veut porter[] le sac avec le blé au moulin? et ensuite personne n'a répondu et donc elle a fabriqué un cake [] et et donc elle avait fait un gâteau et en fait après ils ont senti l'odeur et après ont voulu moi! moi! mais elle a pas donné des parts elle a pris tout pour elle/ et voilà la fin	Brouhaha en fond		72	1
		94	M	[écoutez Arthur, c'est intéressant ce qu'il nous dit]/ [je les reprends/ tout ceux que j'entends je les reprends]// très bien/ alors est-ce que quelqu'un n'a pas parlé? [] Ah oui, tu l'as pas eu ton dernier kapla tiens/ regardez ce que vous avez comme kapla/ est-ce que quelqu'un n'a pas parlé du tout/ est-ce que quelqu'un n'a pas pris la parole?// est-ce que quelqu'un ? qui n'en n'a pas eu 3?// Personne?// Alors je vous félicite/ car vous avez tous participé et bien parlé		G	84	1
	0:21:29	95	Arthur	[mais moi j'ai pas eu de kapla]			7	1
	0:21:40	96	Martin	Moi j'en ai pas eu 3			6	1
		97	M	Oui je sais que tu que tu voulais plus parler et je n'ai pas pu te donner la parole autant que tu voulais. C'est très bien 3. Et est-ce qu'il y en a qui en ont eu 5 ?		G	39	1
	0:21:54	98	Els	Andy il en a 5. Moi j'en ai 4. Moi j'en ai 3…			13	1
	0:22:03	99	M	Ecoutez, je vous félicite, vous avez tous très bien parlé. C'était une belle séance de langage et on reprendra encore et je vous donnerai encore des kapla. Vous rangez vos kapla		G	31	1

Séance 11 GrB

Texte raconté retranscrit :

Il était une fois une poule qui vivait à la campagne. Elle vivait bien heureuse avec ses cinq enfants. Le premier enfant était un poussin, le deuxième enfant était un poussin, son troisième enfant était un poussin, son quatrième enfant était un poussin et son cinquième enfant était un bébé crocodile ! Elle avait couvé son œuf par mégarde et quand elle avait vu sortir le bébé, c'était un crocodile. Elle l'aimait beaucoup et il l'aimait beaucoup aussi. C'était son fils, son enfant comme les autres. Cette poule était très heureuse, mais elle était très occupée, parce qu'avec cinq enfants, il y a beaucoup de travail. Elle avait un seul souci, un seul problème dans sa vie : elle avait mal aux dents. Elle avait très très mal aux dents. Mais elle n'avait pas le temps d'aller jusqu'à la ville chez le dentiste, parce qu'elle avait cinq enfants, elle devait s'en occuper, c'était beaucoup de travail. Mais un jour, elle avait tellement mal aux dents, qu'elle décida d'aller chez le dentiste. Alors, avec ses enfants elle se rendit à l'arrêt de bus numéro 14 et à l'arrêt de bus numéro 14, elle s'installa avec ses enfants pour attendre le bus. Et ils prirent tous le bus pour la première fois pour aller à la ville. Et ils arrivèrent chez le dentiste. Ils s'installèrent dans la salle d'attente. Et dans la salle d'attente, ils entendaient le bruit du dentiste. Et le bruit du dentiste, ça leur faisait un peu peur. Heureusement, Maman Poule les rassurait du mieux qu'elle pouvait. Et puis arriva leur tour, alors ils entrèrent dans le cabinet du dentiste et là, le dentiste regarda la bouche de la maman Poule, pour voir pourquoi elle avait mal aux dents. Mais le dentiste ne trouva rien. Parce que la Poule, elle l'avait oublié parce qu'elle était trop occupée, mais elle n'avait pas de dent ! Alors le dentiste ne trouva rien. Il regarda aussi les dents des enfants, pour vérifier que tout allait bien. Mais le premier enfant, le deuxième enfant, le troisième enfant et le quatrième enfant n'avaient pas de dent non plus. Et le crocodile, lui seul, avait des dents et lui, il avait des caries. Alors le dentiste lui soigna ses caries. Et vous savez pourquoi il avait des caries ? Il avait des caries parce qu'il mangeait beaucoup de bonbons. Il adorait ça, surtout les bonbons en forme de crocodile. Alors, il soigna les caries et ensuite il l'emmena dans son bureau pour lui dire "Crocodile, vous savez, il ne faut pas manger de bonbons ; quand on est un crocodile, on doit manger de la viande." Le crocodile lui dit "mais quelle sorte de viande ?". Et le dentiste lui dit "Par exemple de la poule !". Mais le crocodile qui aimait beaucoup sa maman, sa maman Poule, ne voulait pas manger de la poule ! Alors il mangea le dentiste ! Et puis après, avec sa maman et avec ses frères poussins, il prit encore le bus, pour rentrer chez lui à la campagne. Voilà, mon histoire est terminée.

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mt	Phases
11 GrB	0:04:49	1	M	je vous ai raconté l'histoire de la poule qui avait mal aux dents// de quoi vous souvenez-vous?// Mohamed		QB	18	1
	0:04:00	2	Mohamed	en fait moi je me souviens comme les enfants avaient peur du dentiste mais la poule il les surveillait mais le dentiste il volait(voulait) voir les dents de la poule mais y avait aucun yavait aucun(aucune) dent alors il regardait tout(toutes) les dents des enfants et il dit et il dit les quatre zenfants(enfants) et il regardait le cocodile(crocodile), le dentiste il avait vu que le cocodile(crocodile) il avait des grandes dents alors le le le matin et ben et ben il a dit que il a dit que que il faut manger de la viande			96	1
		3	M	d'accord// Aurélia		G	2	1
	0:05:51	4	Aurélia	la poule la poule comme elle avait des cinq zenfants(enfants) elle pouvait pas elle pouvait pas aller au dentiste mais elle a pris le bus elle a pris le bus et après elle est arrivée chez le dentiste et après le crocodile il avait des caries et après XXX les enfants ils avaient peur mais la maman poule les enfants elle les surveillait	Brouhaha		63	1
		5	M	Adam// attends attends/ s'il vous plait le silence! Naïl arrête de chanter tu nous déranges! Chut! encore un petit peu d'effort!		G	21	1
	0:06:35	6	Adam	Yen a trente la poule/ non il y en a trente et un [] il y a beaucoup			18	1
		7	M	[il y a trente et un quoi ?]// Quentin//Ilian écoute nous, écoute ce qu'ils disent et toi aussi après tu vas parler/ alors Quentin de quoi tu te souviens de l'histoire, de quoi tu te rappelles?		QBR	36	
	0:07:22	8	Quentin	Quand elle avait tout le temps mal aux dents			9	1
	0:07:30	9	Maria	Quand elle est quand elle est []			7	1
		10	M	[chut et assieds toi correctement] Clémence		G	6	1
	0:07:38	11	Clémence	euh:: en fait en fait le dentiste il voyait que la poule elle avait [] la poule et les poussins ils avaient pas de dent du coup il regardait le crocodile et il avait des caries XXX	Brouhaha		37	1
	0:07:50	12	Ilian	[et pourquoi elle m'avait pas parlé?]			6	1
		13	M	Nassime/ on écoute Nassime// après ce sera toi Ilian/ après ce sera toi Imène/ alors on écoute Nassime/ Nassime		G	19	1
	0:08:25	14	Nassime	Il a des caries et XX	Les lèvres bougent mais il n'y a		6	1
		15	M	Ilian		G	1	1
	0:08:55	16	Ilian	en fait la poule il a mal aux dons(dents) parce que ya l'enfant laddans (là-dedans) il sait pas ya quelqu'un dans sa bouche/ en plus il a des caries parce qu'il a quelqu'un l'a mangé le docteur parce qu'il a faim			41	1
		17	M	Imène		G	1	1
	0:09:25	18	Imène	En fait la maman poule elle a elle avait elle avait un petit poussin un petit poussin un petit poussin et un crocodile/ et elle avait cinq enfants et puis un jour elle voulait yaller au dentiste et même elle avait mal aux dents après elle est yallée au dentiste et elle est yallée dans la ville et elle a arrivé(est arrivée) dans la salle d'attente et après et après beh/ ils avaient peur[] ils avaient peur/ de le dentiste et y rentraient			83	1
		19	M	[je vais reprendre hein] Clément/ écoutez Clément		G	7	1
	0:10:42	20	Clément	en fait la poule elle avait des enfants alors elle pouvait pas aller chez le dentiste et un jour elle avait tellement mal aux dents qu'elle doit y aller chez le dentiste/XX il regardait bien dans ses dents et puis après il regardait dans celles du crocodile et après/ il a rien trouvé dans les dents de sa maman du coup il regarde les dents de lui			67	1
		21	M	Maria		G	1	1
	0:11:22	22	Maria	En fait le poussin le poussin et le poussin et le poussin et le crocodile et ben la maman la maman poussin et ben la maman poussin elle est partie au dentiste pourquoi elle avait mal aux dents et apres elle est partie chez le dentiste et le docteur i la bien vu qu'elle avait des dents et elle avait des dents mais la maman poule elle avait pas de dents et après c'étaients les enfants le enfans poule et les enfants poule ils avaient pas du tout de dent et du coup le crocodile il avait des caries il lui a dit le dentiste il faut pas manger de bonbons parcequ'il a eu plein de caries et après il lui a dit de manger une poule il faut manger une poule et du coup il a vu sa maman et il peut pas manger sa maman il a mangé le dentiste			152	
		23	M	[Philaé après c'est toi] Philaé qui voulait parler		G	8	1
	0:12:44	24	Philaé	J'ai aimé quand quand elle a mangé xx			8	1
		25	M	Adam/// tu as écouté l'histoire/ de quoi tu te rappelles de l'histoire?/// qu'est-ce qu'il y a dans l'histoire? de quoi tu te souviens?		QBR	23	1
	0:13:00	26	Adam	Tout le monde y manger			5	1
		27	M	Mohamed		G	1	1
		28	Ilian	Regarde regarde!			2	1
		29	M	non on ne veut pas regarder/ on veut que tu lèves le doigt pour prendre la parole Ilian// de quoi tu te souviens Mohamed? Les grands taisez-vous!		QBR	27	1
		30	Mohamed	Comme la maman comme les enfants comme les enfants ils reviennent le plus gentil ils avaient un peu peur mais ils croyaient le dentiste/ que la maman que la poule y a pas de dent/// et le crocodile il a des caries dedans et et il a dit le dentiste il a avalé des caries tout le temps alors alors la maman poule la maman poule alors la maman poule et ben elle a décidé de partir à la maison avec ses enfants			83	1

N°séan	Temps	N°	Locs	Interventions	Commentaire	Question	Mo	Phases
GrB	0:15:12	31	M	Aurélia		G	1	1
		32	Aurélia	en fait quand au début, et ben yavait la poule et ben elle avait un poussin un poussin un poussin et après yavait un crocodile et pis la maman elle avait mal aux dents xx dentiste mais elle pouvait pas parce qu'elle avait xx crocodile/ après ils sont allés dans le bus et ils ont garé chez le dentiste xx dans la salle d'attente le dentiste il a fait du bruit XXX lse enfants/ la maman elle les surveillait			79	1
		33	Ilian	et aussi l'autre			3	1
		34	M	Ilian on lève la main pour parler// Oui alors vas-y		G	10	1
		35	Ilian	La poule elle et parce quelle est la malade faut pas manger trop de bonbons/ a les crocrodile(crocodile) il dit qu'il a des carê(caries)			25	1
		36	M	Maria		G	1	1
		37	Maria	En fait quand tla(la) mère en fait le dentiste il a fait du bruit et les enfants il avaient peur et leur maman elle les a cachés tous et après ils sont partis au dentiste			35	1
	0:16:55	38	M	Clément		G	1	1
		39	Clément	en fait XXX[] XX	Brouhaha		4	1
		40	M	[Naïl!] Nassime, de quoi tu te souviens?/ est-ce qu'on a oublié quelque chose?/ qu'est-ce qu'on a oublié de raconter?/ attend on écoute Nassime/ il va nous dire ce qu'on a oublié	Brouhaha	QEX	31	1
		41	Nassime	[] le médecin [] XXX			5	1
		42	M	[plus fort] [le médecin// chut écoutez Nassime] Mohamed, qu'est-ce qu'on a oublié ?		QEX	13	1
	0:18:15	43	Mohamed	j'ai bien aimé comme la poule y voulait aller chez le dentiste/ et les enfants/ les quatre zenfants(enfants) XX dessiné/ comme le dentiste a fait du bruit il avait un peu peur mais la poule les enfants ils se cachaient et la poule elle avait dit rien et le dentiste le dentiste il avait vu que la poule elle avait pas de dents mais mais en fait il voit les quatre zenfants ils n'ont pas de dents et il voit le crocodile qui a des grosses dents il parait/ comme comme il a des grosses dents/ il voulait manger les quatre zenfants(enfants)/ il a pas voulu comme les quatre zenfants(enfants)/ il avalé les dents pour il mange plus les enfants/ la petite poule elle est rentrée, elle avait trouvé les enfants mais et les enfants croyaient que c'était la mamn poule et maintenant ils ont(sont) rentrés à la maison avec sa maman poule			153	1
		44	M	[demande calme] Aurélia		G	3	1
		45	Aurélia	en fait le dentiste XXX la poule comme elle avait mal aux dents XX	Brouhaha		14	1
		46	M	Maria et après vous réfléchissez si on a oublié encore autre chose// eh Mohamed écoute bien Maria comme ça on verra si on a oublié quelque chose.		QEX	27	1
	0:20:50	47	Maria	la maman elle a préparé XXX quand ils sont partis la maman et ses petits quand ils sont partis au dentiste et après la maman elle avait mal aux dents ret le docteur i la bien vu qu'elle avait des dents et la maman elle avait pas de dents donc c'était à ses enfants du coup XXX et le crocodile il a mongé(mangé) plein de bonbons donc il avait des caries et le docteur il lui a dit qu'il faut pas manger des bonbons alors il faut manger une poule et comme il aimait sa maman il va pas manger sa maman il a mangé le dentiste kham! kham!			109	1
		48	M	alors est-ce qu'on a tout dit?		QEX	6	1
		49	Els	oui!			1	1
		50	Mohamed	non/ on n'a pas encore dit			6	
		51	M	est-ce qu'on a oublié quelque chose?/ est-ce que quelqu'un pense qu'on a oublié quelque chose?/ écoutez Clément/ il pense qu'on a oublié quelque chose/ pose tes kaplas sinon je les reprends/ assieds-toi/ écoutez Clément		QEX	34	1
	0:22:32	52	Clément	ben il avait pas de dents			6	1
		53	M	alors qu'est-ce qu'on a oublié Mohamed?		QEX	6	1
		54	Mohamed	En fait on a oublié que que comme la poule est rentrée chez lui mais heureusement qu'elle avait oublié quelque chose chez le dentiste elle avait oublié et demain elle va aller le chercher			34	1
		55	M	bon je pense qu'on a bien raconté l'histoire		G	8	1

Annexe 7
Principaux tableaux statistiques

Ces tableaux se construisent quasi-automatiquement à partir de la saisie des transcriptions des échanges. Chacun donne une vision quantitative des échanges pendant une séance en particulier. Le rapprochement de ces tableaux permet de suivre les évolutions dans le temps, globalement ou élève par élève, comme dans les tableaux ci-après.

Séance	**11 grA**	**5-févr.-18**	**Poule rousse**	**1 phase**
13 élèves (dont 2 d'une autre classe)	**Nombre d'inter-ventions**	**Nombre de mots**	**Nombre de mots en moyenne**	**% par rapport au nombre total de mots**
Andy	5	208	41,60	15,32%
Arthur	4	123	30,75	9,06%
Bérénice	3	85	28,33	6,26%
Emma	3	45	15,00	3,31%
Inês	5	147	29,40	10,82%
Isadora	3	66	22,00	4,86%
Isaïe	3	58	19,33	4,27%
Léa	4	79	19,75	5,82%
Marius	5	67	13,40	4,93%
Martin	3	56	18,67	4,12%
Olivier	5	123	24,60	9,06%
Sophia	4	150	37,50	11,05%
Swann	4	151	37,75	11,12%
Total élèves	51	1358	26,63	78,09%
M-Gestion	44	273	6,20	21,91%
M-Questions	3	108	36,00	
M & Elèves	**98**	**1739**		100,00%
Longueur Moy. Phase 1	**51**	**1358**	**26,63**	
durée de la séance	**00:22:15**			

Séance	11 GrB	14-févr.-18	Poule mal dents	1 phase
13 élèves (dont 2 d'une autre classe)	Nombre d'inter-ventions	Nombre de mots	Nombre de mots en moyenne	% par rapport au nombre total de mots
Adam	2	23	11,50	1,99%
Aurélia	3	156	52,00	13,49%
Clémence	1	37	37,00	3,20%
Clément	3	77	25,67	6,66%
Ilian	5	77	15,40	6,66%
Imène	1	83	83,00	7,18%
Maria	4	303	75,75	26,21%
Mohamed	5	372	74,40	32,18%
Nassime	2	11	5,50	0,95%
Philaé	1	8	8,00	0,69%
Quentin	1	9	9,00	0,78%
Total élèves	28	1156	41,29	78,80%
M-Gestion	15	90	6,00	21,20%
M-Questions	10	221	22,10	
M & Elèves	**53**	**1467**		100,00%
Longueur Moy. Phase 1	**28**	**1156**	**41,29**	
durée de la séance	**00:18:55**			

Séance	21 Gr1	27-mars-18	Le diadème de rosée	2 phases
10 élèves	Nombre d'inter-ventions	Nombre de mots	Nombre de mots en moyenne	% par rapport au nombre total de mots
Andy	11	238	21,64	17,85%
Bérénice	5	86	17,20	6,45%
Clément	1	22	22,00	1,65%
Isadora	4	191	47,75	14,33%
Isaïe	4	91	22,75	6,83%
Maria	8	237	29,63	17,78%
Olivier	7	106	15,14	7,95%
Quentin	3	43	14,33	3,23%
Sira	2	4	2,00	0,30%
Swann	18	315	17,50	23,63%
Total élèves	63	1333	21,16	62,85%
M-Gestion	42	330	7,86	37,15%
M-Questions	17	458	26,94	
M & Elèves	122	2121		100,00%
Longueur Moy. Phase 1	63	1333	21,16	
durée de la séance	00:29:14			

Séance	21 Gr2	3-avr.-18	Le diadème de rosée	2 phases
10 élèves	Nombre d'inter-ventions	Nombre de mots	Nombre de mots en moyenne	% par rapport au nombre total de mots
Adam	10	98	9,80	8,61%
Arthur	4	67	16,75	5,89%
Aurélia	4	46	11,50	4,04%
Clémence	7	53	7,57	4,66%
Elena	5	119	23,80	10,46%
Ilian	5	26	5,20	2,28%
Imène	8	312	39,00	27,42%
Léon	4	26	6,50	2,28%
Martin	5	51	10,20	4,48%
Nassime	5	67	13,40	5,89%
Sophia	5	273	54,60	23,99%
Total élèves	62	1138	18,35	59,86%
M-Gestion	42	272	6,48	40,14%
M-Questions	22	491	22,32	100,00%
M & Elèves	126	1901		
Longueur Moy. Phase 1	16	388	24,25	
durée de la séance	00:28:00			

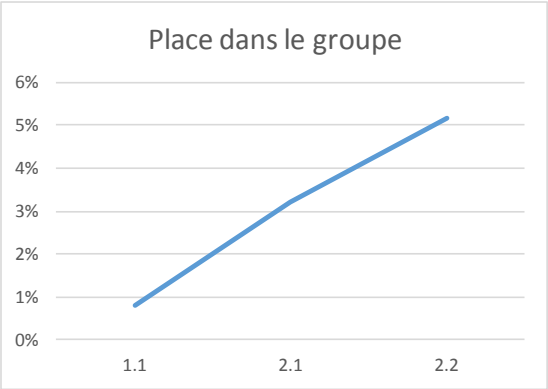
Séance	22 gr1	6-avr.-18	Le diadème de rosée	3 phases
12 élèves	Nombre d'inter-ventions	Nombre de mots	Nombre de mots en moyenne	% par rapport au nombre total de mots
Andy	5	187	37,40	11,94%
Bérénice	6	108	18,00	6,90%
Clément	4	40	10,00	2,55%
Isadora	6	301	50,17	19,22%
Isaïe	5	133	26,60	8,49%
Maria	8	275	34,38	17,56%
Naïl	7	243	34,71	15,52%
Olivier	5	50	10,00	3,19%
Philaé	3	23	7,67	1,47%
Quentin	6	81	13,50	5,17%
Sira	2	10	5,00	0,64%
Swann	5	115	23,00	7,34%
Total élèves	62	1566	25,26	59,57%
M-Gestion	35	272	7,77	40,43%
M-Questions	24	791	32,96	
M & Elèves	121	2629		100,00%
Longueur Moy. Phase 1	62	1566	25,26	
durée de la séance	00:31:08			

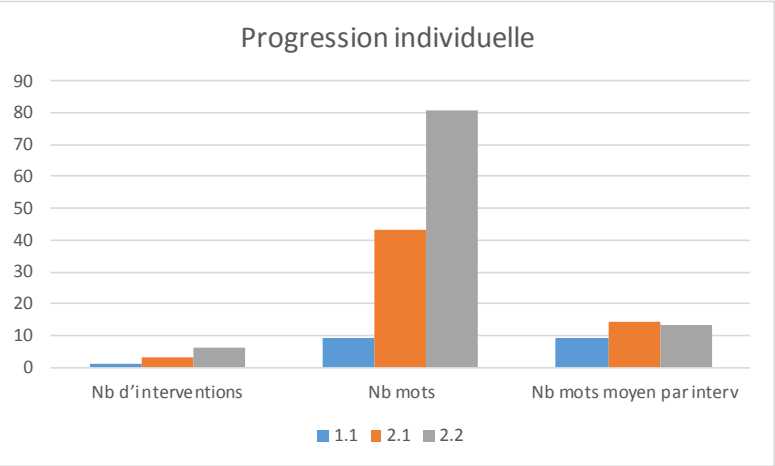
Séance	22 Gr2	9-avr.-18	Diadème de rosée	3 phases
10 élèves	Nombre d'inter-ventions	Nombre de mots	Nombre de mots en moyenne	% par rapport au nombre total de mots
Adam	7	49	7,00	4,14%
Arthur	3	96	32,00	8,11%
Aurélia	6	154	25,67	13,02%
Clémence	9	184	20,44	15,55%
Elena	7	31	4,43	2,62%
Imène	7	222	31,71	18,77%
Inês	6	127	21,17	10,74%
Léon	3	23	7,67	1,94%
Martin	8	89	11,13	7,52%
Sophia	4	208	52,00	17,58%
Total élèves	60	1183	19,72	54,69%
M-Gestion	35	271	7,74	45,31%
M-Questions	23	709	30,83	100,00%
M & Elèves	118	2163		
Longueur Moy. Phase 1	18	637	35,39	
durée de la séance	00:25:17			

Prénom : Quentin

"catégorie" initiale
PP

	1.1	2.1	2.2
Nb d'interventions	1	3	6
Nb mots	9	43	81
Nb mots moyen par interv	9,0	14,3	13,5
% du nb total de mots	1%	3%	5%

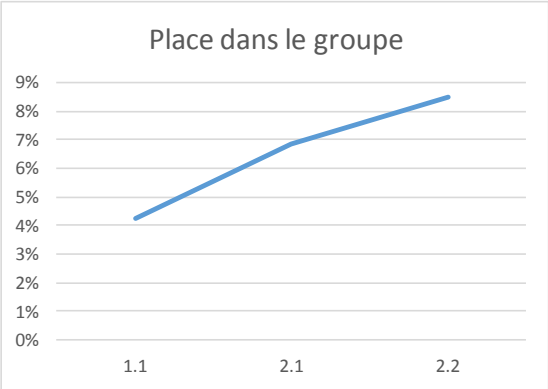


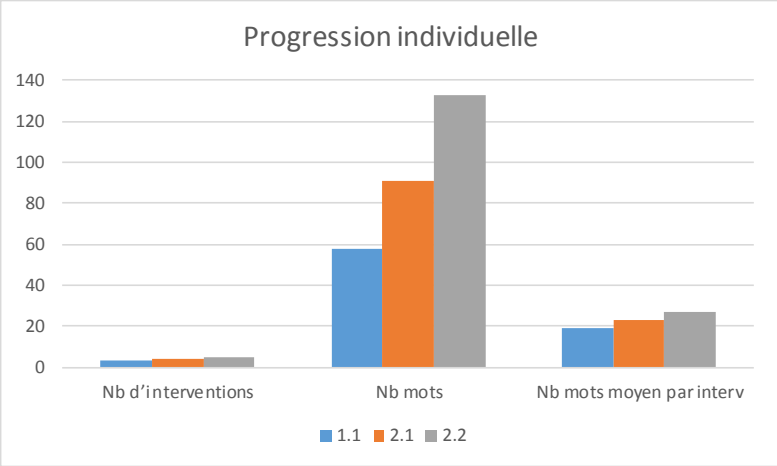


Prénom : Isaïe

"catégorie" initiale
PP

	1.1	2.1	2.2
Nb d'interventions	3	4	5
Nb mots	58	91	133
Nb mots moyen par interv	19,3	22,8	26,6
% du nb total de mots	4%	7%	8%

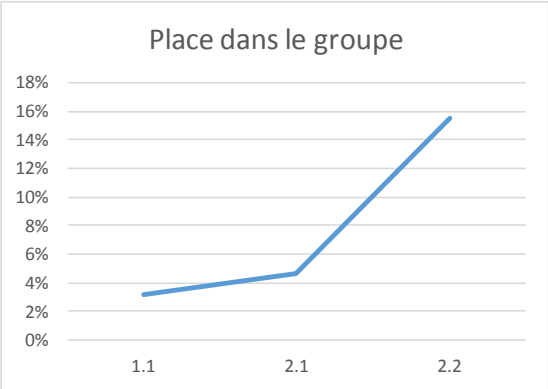


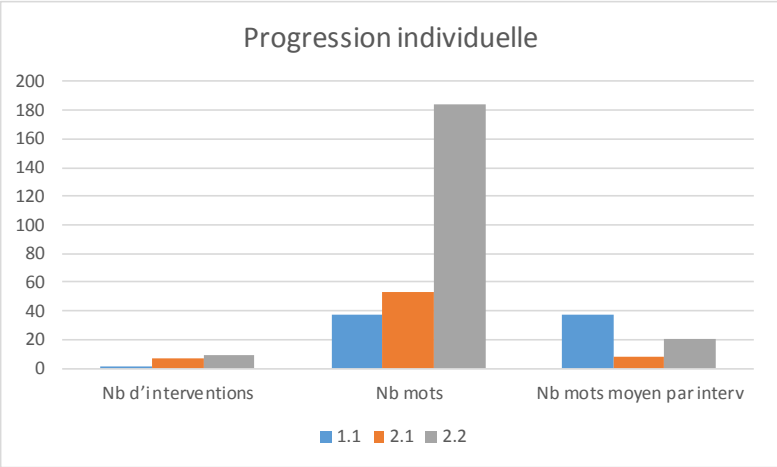


Prénom : Clémence

"catégorie" initiale
PP

	1.1	2.1	2.2
Nb d'interventions	1	7	9
Nb mots	37	53	184
Nb mots moyen par interv	37,0	7,6	20,4
% du nb total de mots	3%	5%	16%

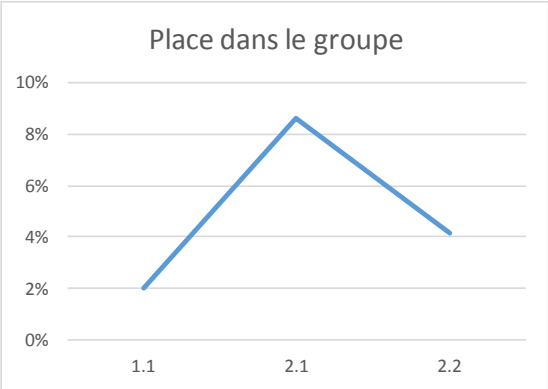


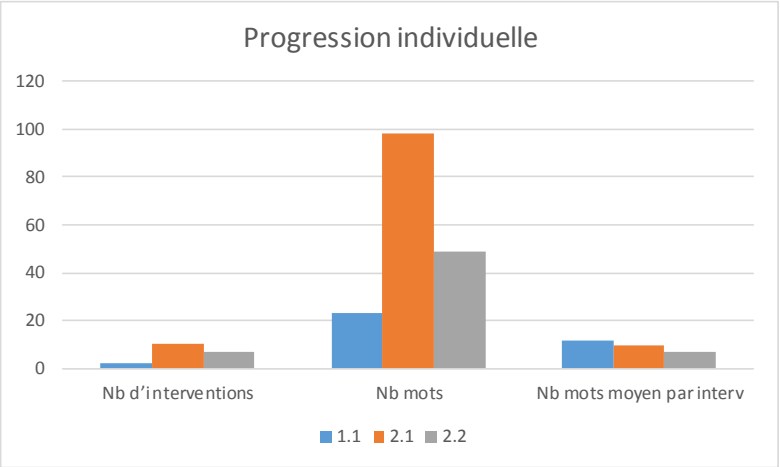


Prénom : Adam

"catégorie" initiale
TPP

	1.1	2.1	2.2
Nb d'interventions	2	10	7
Nb mots	23	98	49
Nb mots moyen par interv	11,5	9,8	7,0
% du nb total de mots	2%	9%	4%





Annexe 8

Conventions de transcription

Le présent document est extrait d'un complément à l'ouvrage
PÉROZ, Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, Hachette, 2018, 319p.
Ce complément est mis gratuitement à la disposition des enseignants en téléchargement à l'adresse suivante : http://www.enseignants.hachette-education.com/maternelle/pages/catalogue/fiche-livre/pedagogie-de-l-ecoute-2814238.html

Transcription des séances de langage

1. Enregistrement de la séance

La séance doit être enregistrée, si possible en vidéo parce que cela facilite ensuite l'identification des locuteurs. Si cela n'est pas possible, elle doit l'être en audio. Pour permettre une meilleure analyse des séances, et pour les envois par Internet, il faut prévoir de les mettre dans un format assez léger (MP3 pour le son, MP4 pour la vidéo). Le logiciel « FormatFactory », gratuit, avec différents niveaux de compression possibles, permet le passage d'un format à un autre pour ces envois. Il est téléchargeable sur http://www.pcfreetime.com/. Les envois de gros dossiers, qui ne passeraient pas par la messagerie habituelle, peuvent se faire grâce à des sites d'envoi de fichiers volumineux, tel que Wetransfer, gratuit et simple d'emploi. En l'occurrence, le dossier à envoyer doit être zippé et d'un poids inférieur à 2 gigas.

2. Transcription en tableau

Nous proposons de commencer à transcrire dans un traitement de texte comme Word[1] ou Open Office, plutôt que de le faire directement dans un tableur, en particulier si vous n'êtes pas habitué à utiliser ce dernier type de logiciel.

2.1. Trois colonnes et une colonne de commentaires

Les transcriptions doivent être faites dans un tableau à trois colonnes : *numéros*, *locuteurs*, *interventions*, plus éventuellement une colonne de commentaires, comme ci-dessous.

N°	Loc	Interventions	Commentaires
1	M	qu'est-ce qui arrive à Boucle d'or?	
2	Nathan	un ours// un grand ours/ le papa/ le bébé et la maman	Nathan parle tout doucement
6	M	qu'est-ce qui lui arrive à Boucle d'or?	
7	Candice	sa maman elle a dit non	
9	M	qu'est-ce qu'on voit dans la maison?	Je montre l'illustration aux élèves

Dans la colonne « Interventions », on ne met **que les propos de l'élève ou de l'enseignant.** Toutes les indications sur le non verbal, les perturbations dans la classe (entrée d'un visiteur, par exemple), sont reportées dans la colonne « Commentaires » et non dans la colonne « Interventions » où l'on ne reproduit que ce qui a été dit par le locuteur.

Remarques. La présentation dans un tableau permet d'éviter tous les problèmes liés au recours aux alinéas, deux points, soulignements et autres guillemets que l'on peut trouver dans des transcriptions peu exploitables, comme la suivante :

24	Lucie :	Non, c'est le petit chaperon rouge elle cherchait des papillons et elle cueillait des fleurs et elle marche très lentement.
25	Gaëtan :	Eh ben, il a dévoré la grand-mère, le loup !
26	M. :	Le loup a dévoré la grand-mère !

2.2. Une ligne pour un tour de parole

Chaque ligne du tableau correspond à une seule intervention et non à une phrase : c'est un « tour de parole » qui peut être assez long et comprendre plusieurs propositions. Ainsi dans la transcription suivante où les interventions des élèves sont très longues.

12	Emma	euh/ maman elle a dit à ses enfants n'allez pas dans le jardin de monsieur euh Grégory hum/ il y a, il y a que les trois qui écoutent et hum / hum et l'autre il n'écoute pas parce qu'il va dans le jardin de monsieur Grégory et et il mange tout plein de radis
13	M	Cyrielle

14	Cyrielle	monsieur Grégory/ il a pris les chaussures de Pierre et le manteau de Pierre pour faire un épouvantail pour faire peur aux corbeaux// et Pierre/ il a perdu une chaussure dans les patates / une dans les patates et une dans les choux// et aussi la maman de Pierre / elle a dit/ elle lui a donné une tisane de camomille et et elle lui a dit je sais pas ce que tu as mais avec ça tu vas tu vas sauter une bonne nuit/

Cela signifie que deux lignes successives du tableau doivent toujours correspondre à deux locuteurs différents. Si l'on veut noter une pause marquée par le locuteur, on aura recours aux barres obliques. On évitera absolument des présentations comme les suivantes dans lesquelles on trouve deux fois de suite le même locuteur.

30	Tristan	elle s'envole au loin et va se mettre sur le bras d'un enfant
31	**M**	il y a quelqu'un qui m'a parlé d'une fourmi tout à l'heure…
32	**M**	elle est où cette fourmi?
33	Noah	elle est…
34	Lara	elle ramasse du manger pour ses petits

Il faudrait réécrire cela, sans oublier de modifier le numéro des interventions :

31	**M**	il y a quelqu'un qui m'a parlé d'une fourmi tout à l'heure/// elle est où cette fourmi
32	Noah	elle est…
33	Lara	elle ramasse du manger pour ses petits

Idem pour le travail suivant :

129	M	alors ?
130	Kaltrina	il va souffler très fort
131	Nassim	et elle va s'écrouler la maison
132	**Kaltrina**	elle s'écroule pas la maison!
133	**Kaltrina**	parce qu'elle est trop solide
134	Nassim	elle est très solide

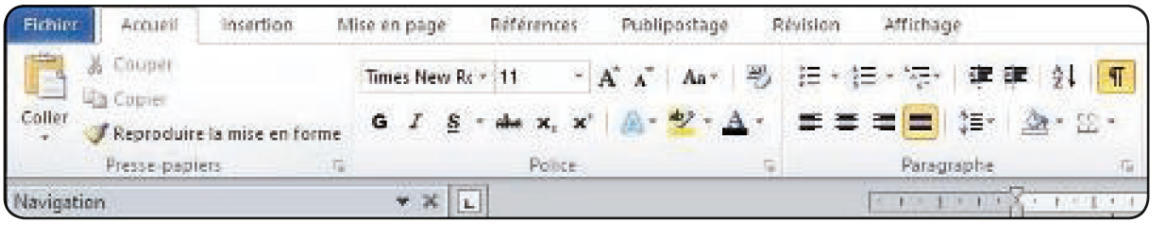
Il faudrait réécrire ainsi :

132	**Kaltrina**	elle s'écroule pas la maison!/// parce qu'elle est trop solide
133	Nassim	elle est très solide

✓ 2.2.1. Pas de marques de paragraphe dans une intervention

Pour pouvoir ensuite faire des analyses statistiques, il est nécessaire de transférer le tableau fait sous Word dans un tableur comme Excel. Pour que l'opération s'effectue sans problème, il ne faut pas que les lignes du tableau sous Word comportent des marques de paragraphe ¶ (les marques qui indiquent les retours à la ligne, nommées « pied de mouche »).

Sous Word, dans la capture d'écran ci-dessous, cette icône se trouve à droite dans le menu « Accueil ». Il faut donc cliquer dessus pour faire apparaître ces marques dans le tableau de la transcription, et supprimer celles qui pourraient subsister.



Quand on clique sur cette icône dans le ruban, on ne doit voir apparaître dans les lignes du tableau que les marques de cellule ¤, comme ci-dessous :

27¤	Louis¤	d(e)·la·soupe·¤
31¤	M¤	des·petits·bols·et·puis¤

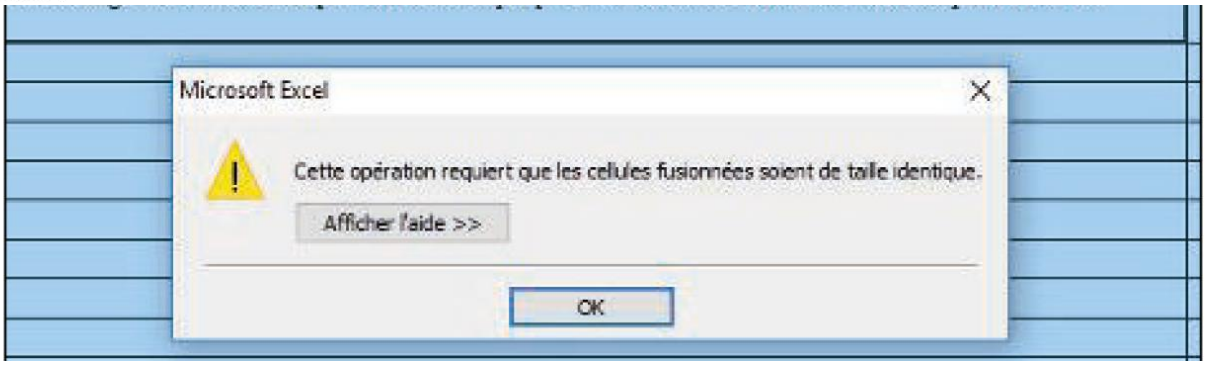
Si des marques de paragraphe subsistent, elles apparaîtront comme dans les lignes du tableau ci-dessous. Il faut alors les supprimer (on les supprime comme un autre signe graphique, en les sélectionnant puis en appuyant sur la touche SUPPR).

50	Cyriane	le crapaud il est très malin/ parce que pour pas que la sorcière l'attrape¶ il il a sauté dans la mare aux grenouilles / la sorcière elle pouvait pas l'attraper parce que il / parce que il y avait plein de grenouilles qui faisaient la même chose que les crapauds
60	Anne	je pense que la sorcière et ben que elle se trompe dans ses potions magiques¶ / parce que elle regarde pas dans les livres de potions

En effet, la présence de marques de paragraphe dans les lignes d'un tableau va bloquer les opérations de tri que l'on va faire lorsque le tableau aura été transféré sous Excel. La capture d'écran ci-dessous montre un exemple de tableau transféré dans lequel il restait une marque de paragraphe dans la ligne de l'intervention 50.

F	G	H
N°	Locs	Interventions
45	M	pourquoi il a sauté par la fenêtre?
46	Hélène	parce que il avait marre de baver dans la potion magique //
56	Keyziah	le crapaud il est malin il s'ennuyait sur la tête de la sorcière / [...]
50	Cyriane	le crapaud il est très malin/ parce que pour pas que la sorcière l'attrape il il a sauté dans la mare aux grenoui la sorcière elle pouvait pas l'attraper parce que il / parce que il y avait plein de grenouilles qui faisaient la
60	Anne	je pense que la sorcière et ben que elle se trompe dans ses potions magiques / parce que elle regarde pas
90	Esma	le messager du roi il il a il-a il-il la sorcière elle mérite une grosse punition parce qu'elle s'est trompée dans
107	Patricia	parce qu'il est bien j'aime bien la princesse elle était bien réveillée
95	Keyziah	on a oublié sur le crapaud / le crapaud il a dit nous allons nous organiser / et il cachait plus à la sorcière potions magiques //

On voit que l'intervention de Cyriane s'est trouvée dédoublée et occupe deux lignes alors que les autres n'en occupent qu'une. Aussi, quand on fait une opération de tri sur l'une ou l'autre des colonnes, Excel fait apparaître la notification suivante :



Plutôt que de se lancer dans la réparation toujours délicate de ce genre de problèmes, autant transférer un tableau sans y laisser de marques de paragraphe !

✓ 2.2.2. Transcription directe sous Excel

Pour les transcriptions qui seraient faites directement sous Excel, la question des marques de paragraphe ne se pose pas ; par contre, on évitera absolument de fusionner des cellules. Là encore, la règle un locuteur/une ligne s'applique absolument. Voici comment peut se présenter une transcription sous Excel :

D	E	I
N°	Loc	Interventions
25	Oudriss	eh bien/ après/ après/ après/ Pierre/ Pierre/ il a été dans le champ de monsieur Grégory et aussi Pierre il a eu peur/ il laisse pas monsieur Grégory le dépasser/ il perd ses chaussures/ u
26	Mourad	beaucoup
27	M	qu'est-ce qui se passe après?
28	Flora	eh bien Pierre/ que sa maman elle a dit
29	M	Flora/ on est en train de parler de Pierre qui est dans le potager
30	Mourad	on ne parle plus de la maman
31	M	il a perdu les chaussures dans les pommes de terre/ qu'est-ce qui se passe après ?
32	Flora	et même monsieur Grégory et Pierre eh bien Pierre il a voulu aller dans la maison de monsieur (il l'a vu en dessous et il l'a mangé
33	Shona	eh bien il a perdu sa chaussure dans les pommes de terre et après son blouson il s'est accroché remise et sans réfléchir il saute dans l'arrosoir et il a froid car il est à moitié dans l'eau et après i il court/ il court/ il arrive près d'un champ/ il rencontre un chat/ mais il n'ose pas lui demander (
34	M	Shona on va laisser parler un petit peu les autres
35	Sohaib	il saute dans l'arrosoir et c'était vraiment pas une bonne idée parce que c'était de l'eau glacée/ couru si vite

La coloration des lignes de l'enseignant est simplement destinée à faciliter la lecture de la transcription.

3. Conventions de transcription

Il n'y a pas de conventions de transcription idéales. Tout dépend des objectifs poursuivis par le transcripteur et celui qui fera l'analyse de la séance. Les conventions de transcription proposées ci-dessous sont données et justifiées dans le corps de l'ouvrage dans un tableau en Annexes, pp. 295-297. Elles sont explicitées ci-après.

3.1. Pauses et intonation

On n'utilise pas de majuscules, sauf pour les noms propres, ni de signes de ponctuation comme le point, la virgule, le point-virgule ou les guillemets. Pour marquer l'intonation, on peut utiliser le point d'exclamation ou le point d'interrogation, si la syntaxe n'est pas explicite.

Les pauses sont marquées par des barres obliques, environ une barre par seconde.

30	Tristan	elle s'envole au loin et va se mettre sur le bras d'un enfant
31	M	il y a quelqu'un qui m'a parlé d'une fourmi tout à l'heure/// elle est où cette fourmi?
32	Noah	elle est…
33	Lara	elle ramasse du manger pour ses petits

3.2. Les locuteurs

Chaque intervention doit être rendue à son auteur dont le prénom est donné complètement, il faut éviter les initiales. Seul l'enseignant est noté par une initiale « M ».

3.3. Transcription complète

Toutes les interventions doivent être transcrites du début à la fin de la séance, y compris, les consignes de début, le rappel des règles conversationnelles, tout ce qui fait partie de la séance, de même que des interventions très courtes de certains locuteurs.

N°	Locuteur	Interventions
1	M	bien ça me paraît très bien/ bien alors comme je vous l'ai expliqué on est dans la salle de jeu pour faire le jeu des jetons donc c'est un jeu où on va parler et aujourd'hui on va parler sur une histoire que j'ai choisie/cette histoire s'appelle la moufle/donc d'abord je vais lire le début vous m'écoutez et ensuite c'est vous qui aurez la parole// une fois, l'hiver fut plus froid que tous les hivers auparavant// et le jour le plus froid de cet hiver / un homme perdit sa moufle gauche// elle tomba dans la neige// l'homme ne remarqua rien et il s'éloigna, laissant là sa moufle rouge// une souris passa en trottinant sur ses petites pattes glacées//et je m'arrête là/ qu'avez vous retenu?/ Malyah
2	Malyah	eh ben j'avais retenu le vent
3	M	le?
4	Malyah	le vent
5	M	le vent
6	Eliott	et moi je
7	M	tut tut tut/ Eliott
8	Eliott	eh ben moi j'ai retenu que le monsieur il avait perdu sa sa sa moufle

3.4. Interventions numérotées

Chaque intervention (ou « tour de parole ») est numérotée à partir de 1 jusqu'à la dernière intervention, il est donc facile de retrouver une intervention en donnant simplement son numéro. Par exemple, en section des moyens, voici le début des échanges :

N°	Loc	Interventions
1	M	racontez- moi l'histoire de Chocoline / qui est ce?
2	Killian & Thibaud.	c'est une poule en chocolat
3	Thibaud	et ils étaient dans un magasin
4	Keelyn	elle voulait savoir ce que c'est le printemps

… jusqu'à la fin de la séance :

369	M	est-ce qu'elle a connu Chocoline ?
370	Els	non
371	Joshua	elle l'a jamais vue
372	Thibaud	parce qu'elle a fondu
373	Simon	elle est nulle part
374	Thibaud	elle a fondu

3.5. Orthographe

Pour transcrire des formulations un peu hasardeuses (élisions, erreurs de prononciation, etc.), on peut mettre entre parenthèses la forme écrite standard. Exemple : i(l) y a ou bien chu (je suis). On évitera les orthographes « oralisantes » pour noter des formes qui sont fréquentes à l'oral. Exemples : ya pour il y a ou y pour il. On notera i(l) y a et i(l) si l'on veut absolument rendre cette prononciation.

N°	Locuteur	Interventions
1	M	qu'est-ce qui arrive à Boucle d'or?
2	Nathan	un ours// un gran(d) ours/ le papa/ le bébé et la maman
6	M	qu'est-ce qui lui arrive à Boucle d'or?

.../...

.../...

7	Candice	sa maman elle a dit non
9	M	qu'est-ce qu'on voit dans la maison?
10	Camille	les trois n'ours
11	M	et puis?
12	Camille	sa maman e(lle) dit non
13	M	qu'est-ce qu'on voit dans la maison?
14	Nathan	elle voit les trois ours
15	M	et avant ? qu'est-ce qu'elle voit dans la maison?
16	Nathan	d(e) la soupe
17	M	oui
18	Maria	une échelle!
22	M	qu'est-ce qu'elle voit Boucle d'or?
23	Nathan	les trois ours
24	M	et dans la maison? qu'est-ce qu'il y a comme meubles dans la maison?
25	Louis	maison

26	M	et dedans?
27	Louis	d(e) la soupe
31	M	des petits bols et puis
		etc.

3.6. Résumé des conventions de transcription

Tableau	3 colonnes et une colonne de commentaires	Les transcriptions doivent être faites dans un tableau à trois colonnes : Numéros, Locuteurs, Interventions, plus une éventuellement de Commentaires.
1 intervention	1 ligne	Chaque intervention est transcrite intégralement sur une seule ligne du tableau. Une ligne correspond donc à une seule intervention et non à une phrase : c'est un « tour de parole » qui peut être assez long et comprendre plusieurs propositions.
Numérotation	De 1 à …	Chaque intervention est désignée par un numéro unique qui permet de la retrouver. Il est donc utile de ne pas faire d'erreur dans cette colonne...
	N° de séance	Pour numéroter plusieurs séances, dans une même classe, il peut être utile d'adopter un codage double, le premier chiffre étant le numéro de la séquence et le second le numéro de la séance dans la séquence. Séance 43 signifie séance 3 de la séquence 4.
Minutage	13:30:55	Une colonne « Temps » peut-être ajoutée au tableau si l'on visionne la vidéo avec un logiciel comme VLC qui en donne le minutage. Cela peut donner une indication sur la durée des différentes phases de la séance.
Transcrire	Toutes les interventions	Toutes les interventions doivent être transcrites du début à la fin de la séance, y compris les interventions très courtes de certains locuteurs. On ne transcrit pas plus d'une répétition (de mots ou de groupes de mots) ; au-delà on est dans une sorte de bégaiement dont on ne fera pas grand-chose en termes d'analyse. Si l'on pense cependant que cela est nécessaire pour une intervention donnée on peut le signaler dans la colonne Commentaires.
2 lignes	2 locuteurs	Deux lignes successives du tableau doivent toujours correspondre à deux locuteurs différents.
Élèves	Prénom entier Clément	Chaque intervention doit être rendue à son auteur dont le prénom est donné en entier, il est ainsi plus facilement mémorisable. Seul l'enseignant est noté par une initiale « M ». Il faut être attentif à l'orthographe des prénoms et donc vérifier que l'élève a toujours le même prénom tout au long de la transcription. Pour cela, il est bon d'utiliser fonction de tri du tableur ou du traitement de texte.
	El Els	Lorsque l'intervention ne peut être rendue à son auteur, on désigne l'élève par « El. » ou « Els ». Ces interventions dont le locuteur est non identifié doivent être réduites au maximum. L'enregistrement vidéo permet en général d'éviter ce cas de figure.
Présentation graphique	sa maman elle a dit non	Les interventions ne sont précédées de rien (ni guillemets, ni tirets, ni points)
Lettres non prononcées	(x) il f(r)appe (bon)jour	Dans le cas où certaines lettres ne sont pas prononcées alors qu'elles devraient l'être en français standard oral, on les fait apparaître entre parenthèses sans mettre d'espaces. Exemples: « il f(r)appe », « e(lle) cou(rt) », « main(te)nant », que(l)que chose ». Il n'est pas absolument nécessaire de mettre entre parenthèses des lettres qui ne sont pas prononcées en français oral standard par des adultes ; nous pensons à des formes comme « passe que » que l'on transcrira simplement « parce que » puisque c'est une forme courante ; on fera de même pour « i court vite, dis-donc » ou « i n'est pas là ? » qu'on transcrira « il court vite dis-donc » ou « il n'est pas là ». Dans tous les cas, on évitera les notations qui font « oral » du type « y » pour « il » ou « ya » pour « il y a » et on transcrira en orthographe ordinaire « il » et « il y a » ou si on le souhaite « i(l) y a », « i(l) ». Il ne s'agit pas d'erreurs mais de prononciations normales à l'oral, il n'y a donc pas lieu de les stigmatiser en écrivant « i » « y » ou « ya ».
Interprétation d'un segment mal articulé	ça touche(tourne)/ j'ai mangé trop de pommes au four il a pris une papemoute (pamplemousse) une sate (sic) ils fetraient (sic) du mal	Dans le cas où ce que dit l'élève comporte une erreur de prononciation qui peut rendre la compréhension difficile, le transcripteur écrit ce qui a été entendu. Si le contexte ne permet pas de deviner le sens du mot prononcé, le transcripteur l'indique dans une parenthèse attachée au mot. Si l'on veut souligner que la transcription du mot n'est pas due à une erreur de frappe on pourra ajouter à la suite du mot : (sic)
Syllabe(s) inaudible(s)	X ou XXX : et elle XXX encore un petit peu plus loin	Lorsque un mot prononcé est inaudible ou indistinct, on l'indique par une suite de croix correspondant approximativement au nombre de syllabes.

Intonation	il est venu ? c'est vrai ! Hansel lèche les carreaux et Gretel elle lèche les…	On ne met aucune ponctuation dans la transcription des énoncés. Seuls « ? » et « ! » sont utilisés pour exprimer les intonations correspondantes. On n'emploie pas les majuscules au début des énoncés, mais on les utilise pour les noms propres. Une intonation suspensive en fin d'énoncé est notée par trois points. Les pauses en cours d'interventions sont notées par des barres obliques (ci-dessous).
Accentuation	c'est PAS vrai !	Un mot ou une syllabe très accentuée sera écrite en capitales.
Pause et silences	ils sont venus et puis/// ils ont dit	Les pauses ou les ruptures peuvent être notées par une barre oblique attachée au mot qui précède. Le nombre de barres correspond à la durée de la pause en secondes. Pause brève : / Pause longue : // Pause très longue : ///
	(silence)	Un silence qui se prolonge sera noté entre parenthèses (silence).
Hésitation	//	Une hésitation qui se traduit par un silence peut être marqué par // comme une pause.
Allongements	il était méchant::: il est puni::	Lorsqu'une voyelle (voyelle orale) se prolonge sur la même syllabe, on la fait suivre de deux ou trois fois deux points (::) (:::) attachés au mot, selon la durée de l'allongement.
Chevauchements	**M.** il y a des idées // [ ] tous les animaux **Paul** [quand ils s'en vont] **Mustapha.** et après quand il a pris son grand livre et il est venu il est rentré dans la maison de Tony et il a dit que le chat restait encore sur le lit et il il ron- [ ] il ronronnait et après le le thomme tout habillé de noir il a dit que tu dois sortir et après il a attendu une heure deux heures trois heures quatre heures et après Tony le thomme tout habillé ils sont sor-tis **M.** [il ronronnait]/ Mustafa a dit que le papa de Tony et le magicien sont sortis de la chambre qui peut dire la suite?/ Luna	Les chevauchements sont marqués par la mise en correspondance des crochets [ ] dans les interventions concernées. Dans l'exemple ci-contre, Paul a parlé en même temps que l'enseignant, le segment chevauchant est entre crochets, il a été prononcé au moment où se trouvent les crochets [ ] dans le segment chevauché. Les chevauchements sont notés dans l'intervention chevauchée par un [ ] à l'endroit du chevauchement et dans l'intervention chevauchante par l'encadrement du segment chevaucheur : [*il ronronnait*]. Dans tous les cas, le segment chevaucheur est donné dans la ligne suivant l'intervention chevauchée. C'est parfois un peu compliqué. Dans l'exemple ci-contre, on voit que le maître propose la bonne forme pour « ronronnait » quand Mustapha hésite. Puis quand Mustapha a fini de parler, le maître reprend la parole pour poser une question qui se trouve dès lors à la suite du segment chevaucheur séparé par une barre oblique. Le principe étant que le même locuteur ne peut pas occuper deux lignes successives de la transcription, il est préférable de procéder ainsi. On évitera de répartir sur deux lignes une intervention qui fait l'objet d'un chevauchement parce que l'aide qu'a apportée l'enseignant n'interrompt pas l'acte de parole de l'élève qui se poursuit. On voit dans l'exemple ci-dessous que cela augmente sans raison le nombre total d'interventions de la séance. **Chevauchement mal transcrit** 11 M Sarah 12 Sarah le petit lapin 13 M plus fort Sarah 14 Sarah le petit lapin blanc comme du coton il a vu la pomme et après il a dit hum la belle pomme ! 15 M Julie 16 Julie le petit lapin etc
		Chevauchement correctement transcrit 11 M Sarah 12 Sarah le petit lapin[]/ le petit lapin blanc comme du coton il a vu la pomme et après il a dit hum la belle pomme ! 13 M [plus fort Sarah]/ Julie 14 Julie le petit lapin etc.
Commentaires relatifs à ce qui est transcrit	la M. montre du doigt les signes sur la feuille	Une colonne « Commentaires » permet au transcripteur de faire des remarques à la volée quand il transcrit, et qui lui seront utiles pour son analyse ou pour noter des éléments de type paraverbal qui n'apparaissent pas dans l'intervention. Par exemple : « l'enseignant montre du doigt les signes sur la feuille ».

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **3**

1. Quel modèle pour développer le langage et en particulier celui des petits parleurs ? **4**

1.1. Les enjeux du développement du langage en maternelle 4

1.1.1. Langue et langage 4

1.1.2. La réduction des différences de niveau de maîtrise du langage entre les élèves à l'école maternelle 5

1.2. Définition du « petit parleur » 7

1.2.1. Définition d'un petit parleur 7

1.2.2. Le petit parleur n'a pas nécessairement de difficulté de langage 7

1.3. Les différents « modèles d'intervention » en langage oral à la maternelle 10

1.3.1. Le modèle « linguistique » de L. Lentin 10

1.3.2. Le modèle d'échanges en groupes conversationnels d'A. Florin 11

1.3.3. Le modèle d'échanges autour de supports adaptés de P. Boisseau 12

1.3.4. Le modèle polylogal de P. Péroz 13

1.3.5. Synthèse 14

1.4. Les atouts du modèle de P. Péroz 14

2. Mise en œuvre de la Pédagogie de l'écoute **15**

2.1. Le dialogue pédagogique ordinaire (DPO) et ses limites 15

2.1.1. Les caractéristiques du dialogue pédagogique ordinaire 16

2.1.2. Les limites du dialogue pédagogique ordinaire 16

2.1.3. Les correctifs usuels … et leurs limites 18

2.2. La Pédagogie de l'écoute 19

2.2.1. Les objectifs visés en regard des objectifs institutionnels 19

2.2.2. L'approche pédagogique 19

2.2.2.1. Le dialogue pédagogique à évaluation différée 19

2.2.2.2. Les jetons : dispositif pédagogique de transition 21

2.2.3. Les choix didactiques 22

2.2.3.1. Le « Format de séance » 22

2.2.3.2. Les supports : pas d'albums ! 23

2.2.3.3. Les « séances décrochées » 24

2.3. Les choix didactiques pour ma classe 24

2.3.1. L'évaluation initiale 25
2.3.2. La constitution des groupes 26
2.3.3. Le choix des supports narratifs 27
2.3.4. Le format des séances et la construction des séquences 28

3. Résultats et Analyse 29
3.1. Les résultats obtenus rapidement et facilement 29
3.1.1. Une participation accrue des petits parleurs… et de tous 29
3.1.2. Une co-construction des réponses 30
3.1.3. Posture : un enseignant plus exigeant 31
3.1.4. Posture : un enseignant plus tolérant 32
3.2. Analyse des difficultés liées à la mise en œuvre et des solutions apportées 33
3.2.1. Les difficultés liées au système de jetons 33
3.2.2. Les difficultés liées à l'hétérogénéité du groupe 34
3.2.3. Les difficultés liées à la mise en retrait de l'enseignant 35
3.2.4. Les difficultés liées à la gestion de l'autre demi-classe 35
3.3. Limites et complexités persistantes 36
3.3.1. La nécessité d'associer les parents 36
3.3.2. La transcription des séances et l'analyse quantitative 36
3.3.3. L'analyse qualitative des séances transcrites 37
3.3.4. L'organisation des « séances décrochées » 38

CONCLUSION 39

Bibliographie 41

ANNEXES 44

Table des matières 118
Résumé (français) 120
Résumé (anglais) 120

Résumé (français)

La maternelle se fixe comme objectif d'être une véritable "école du langage et de l'épanouissement". Pourtant, en petite, moyenne et grande sections, certains élèves ne parlent pas ou si peu. Les modèles pédagogiques qui visent le développement du langage à l'école sont nombreux et variés. Ce mémoire situe, détaille et expérimente celui de Pierre Péroz : la Pédagogie de l'écoute. Il conclut que cette approche offre une réponse circonstanciée à la problématique des petits parleurs et plus largement à l'objectif primordial de développement du langage de tous les élèves à l'école maternelle.

Résumé (anglais)

The aim of nursery schools is to be a genuine « school of language and blossoming ». However, in the first, second and third year of the Early Years Foundation Stage, some pupils barely talk or do not talk at all. There is a variety of pedagogical models which have been developed to build language skills at school. This paper provides a context, detailed descriptions and experimentation from a model created by Pierre Péroz : the « Pédagogie de l'écoute ». It concludes with the following statement : Pierre Péroz's approach gives a precise answer not only to issues related to quiet children, but also to the crucial objective of developing language of all pupils at nursery school.