HAL
open science

# Développer le langage oral en maternelle grâce au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz

Anna Babouchkine

**To cite this version:**

Anna Babouchkine. Développer le langage oral en maternelle grâce au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz. Education. 2020. dumas-02969233

**HAL Id: dumas-02969233**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969233v1**

Submitted on 16 Oct 2020

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

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

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

**Année universitaire 2019-2020**

**Master MEEF**

**Mention 1er degré**

**2ème année**

# Développer le langage oral en maternelle grâce au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz

**Mots Clefs : langage – maternelle – compréhension – écoute – posture enseignante**

**Présenté par : Anna BABOUCHKINE**

**Encadré par : Hervé DUCHAUFFOUR**

Institut Supérieur 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

# Développer le langage oral en maternelle grâce au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz

## Sommaire :


Introduction ..... 5

1. L'importance du développement du langage chez le jeune enfant ..... 7

1.1. Définitions ..... 7

1.1.1. La langue ..... 7

1.1.2. Le langage ..... 8

1.1.3. Le langage scolaire ..... 8

1.2. Le langage, clé de voûte de tous les apprentissages ..... 9

2. Les enjeux du développement du langage à l'école maternelle ..... 9

2.1. Un inégal développement du langage chez l'enfant ..... 9

2.2. Le développement du langage, une priorité de l'école maternelle ..... 11

2.2.1. Le langage oral à la maternelle ..... 11

2.2.2. Le langage écrit à l'école maternelle ..... 12

2.2.3. Développer le langage d'évocation par la lecture et l'exploitation d'albums ..... 12

3. Conduire des séances de langage selon le modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz ..... 13

3.1. Les limites du dialogue pédagogique ordinaire ..... 13

3.2. Le modèle da pédagogie de l'écoute ..... 14

3.2.1. La démarche ..... 14

3.2.2. Les principes ..... 15

3.3. Le format de séance ..... 17

3.3.1. Première phase : la restitution ..... 17

3.3.2. Deuxième phase : la compréhension ..... 18

3.3.3. Troisième phase : l'interprétation ..... 19

3.4. Les supports ..... 20

3.5. La prise en compte des difficultés des élèves ..... 20

3.6. Le système des jetons ..... 21

4. L'analyse des premières expérimentations en classe ..... 22

4.1. La constitution des groupes ..... 22

4.2. Une analyse succincte des séquences mises en œuvre en périodes 2 et 3 ..... 23

4.3. Une analyse plus approfondie de la séquence mise en œuvre en période 4 ..... 24

4.3.1. Un support peu adapté ..... 24

4.3.2. Le bilan des séances de langage ..... 25

4.3.2.1. Un bilan globalement positif ..... 25

4.3.2.2. Les difficultés rencontrées ..... 30

4.3.3. Le bilan des séances décrochées ..... 33

4.3.3.1. Préparer les élèves aux séances de langage ..... 33

4.3.3.2. Faire le bilan des séances de langage ..... 35

Conclusion ..... 36

Bibliographie ..... 38

Table des annexes : ..... 39

Annexe 1 : Séquence mise en œuvre en période 3 (Extraits) ..... 40

Annexe 2 : Séquence mise en œuvre en période 4 (Extraits) ..... 42

Annexe 3 : Transcription des séances de langage autour de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Extraits) ..... 44

Annexe 4 : Grilles d'observation des élèves complétées (Extraits) ..... 59

Résumé ..... 64

Abstract ..... 64

# Introduction

Pour cette première année en tant que professeure des écoles stagiaire, j'ai été affectée dans l'école maternelle du 13 rue de l'Ouest, dans le 14ème arrondissement de Paris. Je partage avec ma binôme une classe d'un double niveau de moyenne (MS) et grande (GS) sections. Il s'agit d'une classe de 26 élèves (8 MS et 18 GS), dont deux sont arrivés au mois de janvier.

J'ai été ravie de pouvoir enseigner en maternelle, qui constitue une étape essentielle dans le développement des enfants. Ces élèves en devenir vont sortir de leur cadre familial pour découvrir le cadre scolaire, où ils vont devoir apprendre ensemble et vivre ensemble. L'école maternelle doit donc créer les relations de confiance, avec l'enfant comme avec ses parents, imposées par une telle rupture. La maternelle revêt en outre un rôle propédeutique en ce qu'elle doit créer les conditions nécessaires à la réussite scolaire de tous, en préparant chaque enfant à son entrée dans les apprentissages fondamentaux. Il s'agit de leur donner le goût d'apprendre, de comprendre, de s'épanouir.

Pour le cycle des apprentissages premiers (cycle 1), les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ; « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ; « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » ; « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » et « Explorer le monde ». Les programmes de 2002[1] avaient mis la maitrise du langage « au cœur des apprentissages ». Ceux de 2008[2] la considéraient comme le « pivot des apprentissages ». Les programmes de 2015[3] ont confirmé cette orientation en réaffirmant « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous », en précisant très clairement que « 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 ».

Lorsque j'ai commencé à enseigner dans ma classe, je me suis très rapidement aperçue que les élèves avaient des profils très différents, que ce soit en raison de leur âge ou en raison des milieux desquels ils proviennent. Les écarts de niveau sont parfois très grands entre les élèves, tout particulièrement s'agissant du développement du langage.

---

[1] « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », BO, HS n°1, 14 février 2002
[2] « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », BO, HS n°3, 19 juin 2008
[3] « Programme de l'école maternelle », BO spécial n°2 du 26 mars 2015

Si leur permettre de développer leurs capacités langagières m'est apparu immédiatement comme un objectif essentiel, la manière de procéder me paraissait moins évidente.

Au début de l'année, les moments dédiés à la pratique du langage étaient nombreux mais ne faisaient pas l'objet d'ateliers spécifiques. Il s'agissait d'activités réalisées en regroupements, notamment lors des rituels du matin, des lectures d'albums, des séances de présentation de vocabulaire ou encore des temps de bilans réalisés après les activités menées dans les différents domaines d'enseignement.

Toutefois, j'ai rapidement été confrontée à des difficultés. Ayant constaté que j'étais seule à parler la plupart du temps, j'ai souhaité, lors de ces moments de langage, donner la parole au plus grand nombre d'élèves possible. Ce faisant, je rendais toutefois les séances si longues que je perdais rapidement l'attention de certains élèves. Dans l'action, et avec la pression du temps qui passe, j'étais parfois obligée de passer assez vite à la question suivante sans laisser à tous les élèves le temps de répondre, ni même parfois de réfléchir. Les élèves les plus à l'aise à l'oral avaient du mal à accepter de ne pas toujours être interrogés. Ils avaient tendance à vouloir répondre le plus vite possible, parfois sans lever le doigt, quitte à couper la parole à un élève plus timide qui prenait le temps de produire sa réponse. Ils produisaient donc souvent des réponses très courtes pour pouvoir être entendus de tous, ce qui n'allait pas les aider à développer leur syntaxe et à construire leur pensée. Les élèves les plus en difficulté, quant à eux, subissaient les séances sans réellement bénéficier du temps nécessaire pour réfléchir et proposer leurs réponses.

Forte de tous ces constats, il est devenu nécessaire de corriger ma pratique et de trouver une nouvelle façon d'enseigner le langage à mes élèves. Comment faire progresser à l'oral des élèves dont les compétences langagières et linguistiques sont aussi hétérogènes ? Comment leur faire acquérir la langue et le langage de l'école dont la maitrise est le gage de leur réussite scolaire ?

C'est alors qu'en cours de français, dans les locaux de l'INSPE, Barbara Arroyo nous a présenté les travaux de Pierre Péroz. Spécialisé dans la sémantique lexicale et la didactique du langage oral à l'école maternelle, il préconise le modèle de la pédagogie de l'écoute où l'enseignant doit savoir rester silencieux pour être réellement à l'écoute de ses élèves. J'ai donc décidé de m'y intéresser de plus près et d'instaurer progressivement ce modèle dans les séances de langage ultérieures.

Le développement du langage chez le jeune enfant est d'une importance telle (1) que l'école maternelle en fait une priorité (2). Face aux difficultés rencontrées lors des séances de langage menées en classe, j'ai décidé de m'intéresser au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz (3) et de le mettre en œuvre dans ma classe. Ces premières expérimentations feront l'objet d'une analyse (4).

## 1. L'importance du développement du langage chez le jeune enfant

Développer son langage est essentiel pour le jeune enfant. Connaitre les distinctions entre la langue, le langage et le langage scolaire aide à saisir en quoi le langage devient la clé de voûte de tous les apprentissages.

### 1.1. Définitions

#### 1.1.1. La langue

Selon le dictionnaire Larousse, la langue est un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». Chaque individu nait donc dans une langue et y est bercé avant même sa naissance. Convention adoptée par une communauté linguistique, la langue est un produit social et culturel qui n'est pas figé. « C'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts[4] ». La langue, par sa structure, organise de façon relative, et non universelle, le monde et l'expérience que nous en avons. Le document d'accompagnement d'Eduscol nous en donne un exemple concret : en français, nous utilisons le même mot (« mouton », ou « veau ») pour désigner à la fois l'animal et la viande provenant de chez le boucher. En revanche, l'anglais distingue les deux réalités en utilisant des mots différents (*mutton/sheep ; calf/veal).* Le rapport à la viande et aux animaux apparait alors totalement différent. « C'est dire qu'en apprenant à parler dans une langue, nous apprenons à voir le monde d'une certaine façon, à en catégoriser les composantes, et, inversement, en explorant le monde par l'action, l'expérimentation ou la lecture, nous apprenons notre langue et ses subtilités[5] ». Par ailleurs, il existe plusieurs manières de parler une même langue. En effet, selon le contexte, le but visé, les interlocuteurs ou le moyen de communication employé, les registres et les modalités d'expression ne seront pas les mêmes.

---

[4] *Ressources pour faire la classe,* « Le langage à l'école maternelle » (lien)
[5] *Ibidem*

### 1.1.2. Le langage

Tandis que la langue est un objet social et culturel, le langage, selon le dictionnaire Larousse, traduit la « capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) ».

Le langage permet à l'humain de symboliser ce qu'il pense ou ce qu'il ressent, d'évoquer le passé ou encore d'imaginer l'avenir. « Le langage est la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, celle de symboliser : entendons par là, très largement, la faculté de représenter le réel par un "signe" et de comprendre le "signe" comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre[6] ».

Le langage a une fonction psychologique, en ce qu'il est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence et les représentations mentales. Il revêt également une fonction sociale, puisqu'il rend possible, lorsqu'il est extériorisé, la communication avec d'autres individus. Sur le plan affectif, il devient le support des sentiments du sujet. En ce qu'il permet les représentations, le langage a encore une fonction cognitive.

### 1.1.3. Le langage scolaire

Dans le cadre scolaire, « le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire), qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant[7] ». S'agissant des activités de production orale, la production individuelle et l'interaction doivent être distinguées. En effet, pour pouvoir interagir avec plusieurs interlocuteurs, il faut pouvoir recevoir et comprendre leurs interventions. Dès leur arrivée à l'école, les enfants vont devoir se familiariser avec le langage utilisé à l'école, qui est différent de celui qu'ils ont connu depuis leur naissance dans leur cadre familial et qu'il leur faudra acquérir. Les difficultés peuvent être nombreuses, particulièrement lorsqu'un enfant a grandi dans une autre langue ou lorsque l'acquisition du langage connait des perturbations. Pour l'enseignant, il s'agira de s'adapter à ces difficultés afin de permettre à chaque enfant de progresser. En ce que le langage constitue la clé de voûte de tous les apprentissages, cela devient même une priorité.

---

[6] BENVENISTE Emile, « Coup d'œil sur le développement de la linguistique », *Compte rendu des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, Année 1962, p. 376.
[7] *Ressources pour faire la classe*, « Le langage à l'école maternelle » (lien)

### 1.2. Le langage, clé de voûte de tous les apprentissages

« Le langage est au cœur de tout ce que l'enfant vit, voit, ressent et découvre[8] ». Au fur et à mesure que l'enfant apprend la langue et que ses phrases se complexifient, sa pensée se structure et se développe. C'est ainsi qu'il va pouvoir apprendre à réfléchir et à dire. La langue accompagne et favorise tous les apprentissages. L'enfant a besoin des mots pour comprendre ce qu'il perçoit du monde qui l'entoure. La parole aide l'enfant à se construire en lui permettant de structurer son expérience, ce qu'il pense, ce qu'il ressent, de se confronter à autrui.

Le développement cognitif de l'enfant est donc fortement impacté par l'apprentissage qu'il fait de la langue. Ses capacités langagières auront également un effet sur l'éveil de sa sensibilité et sur sa réussite scolaire. Non seulement le langage est déterminant pour que l'enfant comprenne les apprentissages réalisés à l'école, mais il est également l'un des facteurs essentiels pour l'apprentissage de la lecture. L'enfant sera en effet plus efficace dans le décodage s'il retrouve des mots et des tournures de phrases qu'il connait.

Le langage est donc au cœur de tous les apprentissages et a un rôle primordial dans la construction de la pensée. Pourtant, son acquisition est très inégale selon les enfants. C'est la raison pour laquelle les programmes font de son développement une des priorités de l'école maternelle.

## 2. Les enjeux du développement du langage à l'école maternelle

Les inégalités entre les enfants sont telles que l'école maternelle se donne pour priorité de développer le langage des élèves.

### 2.1. Un inégal développement du langage chez l'enfant

Chez les enfants, les écarts dans le développement du langage sont très importants et peuvent avoir des causes multiples.

D'une part, beaucoup d'enfants sont nés et ont débuté leur vie dans une autre langue. Ils doivent alors trouver de nouveaux repères tandis que les enfants francophones ont déjà une connaissance, au moins passive, de la langue. Tant qu'ils n'auront pas compris les agencements propres à la langue française, il sera difficile pour eux de la comprendre et de la produire.

---

[8] *Développer et structurer le langage en maternelle,* Anne POPET, Françoise PICOT, Editions Retz, 2008

D'autre part, l'acquisition du langage peut être perturbée par différents facteurs. Des enfants peuvent connaitre de simples décalages temporels, tandis que d'autres développent des troubles spécifiques qui peuvent perdurer.

Le contexte dans lequel l'enfant grandit aura aussi une incidence sur l'évolution de son langage. Les enfants sont acteurs dans leur apprentissage du langage, mais l'aide qui leur est apportée par leur entourage est primordiale. Ainsi qu'il est précisé dans le guide *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* proposé par le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « la différence de niveau verbal entre enfants dépend non seulement de la quantité de langage auquel ils ont été exposés mais surtout de sa nature[9] ». Le temps consacré à parler à l'enfant, la richesse et la diversité du vocabulaire employé, la longueur et la richesse de la syntaxe, parmi d'autres facteurs, auront un impact sur le niveau verbal de l'enfant. La fréquence et la qualité des interactions permettront à l'enfant de disposer de plus ou moins d'outils pour pouvoir à son tour créer des phrases plus complexes avec un vocabulaire de plus en plus fourni.

Dans un communiqué de presse en date du 14 mars 2019, l'Institut National d'Etudes démographiques (INED) concluait son étude sur les inégalités de développement du langage ainsi : « Cette étude est descriptive et ne permet pas une conclusion précise sur les origines de ces inégalités. Toutefois, elle propose des pistes de réflexions, qui restent à explorer. Elle relève ainsi qu'une petite partie de ces écarts est liée à des caractéristiques sociodémographiques telles que la taille de la fratrie, la santé de l'enfant à la naissance, le statut migratoire et l'âge des parents. Elle suggère surtout qu'un mode de garde collectif de qualité est bénéfique, en particulier pour le développement cognitif, et ce plus particulièrement pour les enfants issus de familles plus défavorisées. A caractéristiques comparables, les enfants gardés en crèche ou par une assistante maternelle semblent avoir acquis un vocabulaire plus riche que ceux gardés par les parents ou les grands-parents[10] ».

Pour ces raisons, le rôle de l'école maternelle est essentiel. Dans l'objectif de permettre la réussite de tous les élèves, elle « se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées qui engendrent de premières inégalités et d'amener tous les enfants à progresser dans la langue de scolarisation[11] ».

---

[9] Guide *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (lien)
[10] INED, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à deux ans », Communiqué de presse, 14 mars 2019 (lien)
[11] *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I – L'oral – Texte de cadrage*, Eduscol (lien)

En portant l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans, l'article 11 de la loi Pour une Ecole de la confiance confirme cette volonté de l'Etat de lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge.

### 2.2. Le développement du langage, une priorité de l'école maternelle

Dans la lignée des programmes de 2002 et de 2008, ceux de 2015 ont réaffirmé « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Pour que les élèves puissent mettre en œuvre les activités langagières, les deux composantes du langage doivent être mobilisées dès l'école maternelle, à savoir le langage oral, qui est celui qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, et le langage écrit.

#### 2.2.1. Le langage oral à la maternelle

« Utilisé dans les interactions, en production et en réception, [le langage oral] permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées[12] ». A l'école, deux formes de langage sont à distinguer : le langage de situation d'une part, le langage d'évocation d'autre part. Les programmes de l'école maternelle le rappellent : « Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement ». Les enfants parlent donc d'abord en situation, c'est-à-dire qu'ils parlent en même temps qu'ils vivent l'action. La situation en elle-même étant porteuse de sens, les enfants peuvent alors utiliser un langage factuel et plus limité sans que la compréhension du sens de leur discours n'en soit altérée. Puis, les enfants « apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates : ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ils évoquent des évènements à venir, racontent des histoires […][13] ».

Evoquer un évènement « hors situation » suppose un « langage d'évocation » précis et structuré pour que l'interlocuteur, qui ne dispose pas de référence visuelle, puisse comprendre le discours qui lui est tenu. L'enfant doit apprendre à « prendre de la distance, réorganiser la scène pour nommer les protagonistes et décrire l'environnement si c'est nécessaire, positionner les choses, les personnes et les faits dans le temps et dans leurs relations[14] ».

---

[12] « Programme de l'école maternelle », BO spécial n°2 du 26 mars 2015
[13] *Ibidem*
[14] *Ressources pour faire la classe*, « Le langage à l'école maternelle » (lien)

### 2.2.2. Le langage écrit à l'école maternelle

Dès la maternelle, le langage oral et le langage écrit sont en interaction. A l'inverse du langage oral qui « s'apprend dans des échanges spontanés, l'écrit nécessite un enseignement[15] ». Les enfants doivent notamment pouvoir bénéficier d'une culture commune de l'écrit et découvrir sa fonction. Ainsi que le précisent les programmes de la maternelle, « l'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié[16] ». Il s'agit également de permettre aux élèves de s'habituer à la réception de langage écrit, dont la langue est très différente de l'oral de communication.

### 2.2.3. Développer le langage d'évocation par la lecture et l'exploitation d'albums

Pierre Péroz indique que « Le choix d'un support narratif fictionnel plutôt que celui d'un autre support correspond à une pratique fréquente dans les classes (Bishop, 2012). Il est validé par les études psychologiques (Deleau, 2003) qui mettent au centre de leur analyse les relations étroites entre l'activité conjointe, le développement des compétences narratives, le développement du langage et la prise en compte des états mentaux d'autrui[17] ».

Ainsi que le précise le document de cadrage littérature de jeunesse, « les livres constituent des objets essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels[18] ». Les enfants vont pouvoir, au fil des lectures, partager des expériences émotionnelles (au travers notamment de l'étude des états mentaux des personnages, de leurs motivations, de la découverte du sentiment d'empathie…) et langagières. Grâce aux albums, ils vont pouvoir s'ouvrir à des mondes différents des leurs et accéder à des connaissances nouvelles.

Pour permettre aux enfants de construire le langage d'évocation, il est nécessaire de solliciter des actes de langage à distance. La littérature de jeunesse apparait comme un support privilégié afin que les élèves élaborent, de façon de plus en plus consciente, des discours précis et structurés lui grâce auxquels ils sauront se faire comprendre. Les histoires lues par l'enseignant fourniront des modèles pour aider les élèves à élaborer leurs discours.

---

[15] *Ibidem*
[16] « Programme de l'école maternelle », BO spécial n°2 du 26 mars 2015
[17] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018
[18] *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie IV – La littérature de jeunesse – Texte de cadrage*, Eduscol (lien)

Au travers de la littérature de jeunesse, les enfants vont donc non seulement pouvoir développer leurs connaissances langagières, mais également affiner leur compréhension du monde grâce aux expériences et savoirs proposés dans les livres.

S'il ne faisait plus de doute pour moi que l'exploitation d'album consistait en une source privilégiée pour développer le langage oral de mes élèves, il me fallait m'intéresser à la pertinence du modèle pédagogique utilisé pour conduire mes séances de langage.

## 3. Conduire des séances de langage selon le modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz

Les limites du « dialogue pédagogique ordinaire[19] » m'ont poussée à m'intéresser au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz qui recommande un format de séance type, de porter une attention particulière aux supports utilisés et un système des jetons à mettre en place pour encourager les élèves à prendre la parole.

### 3.1. Les limites du dialogue pédagogique ordinaire

Pierre Péroz s'est intéressé aux recherches d'Agnès Florin qui « évaluait à six questions par minute la vitesse d'intervention de l'enseignant et que 30% des élèves étaient à peu près silencieux lors de séances de langage ordinaires[20] ». Dans ce modèle que Pierre Péroz appelle « modèle dialogal adultocentré », l'enseignant parle donc plus que les élèves.

Si les élèves les plus performants sont capables de suivre, leurs brèves interventions ne permettent que difficilement une réflexion collective. Les élèves les plus en difficulté perdent rapidement le fil de la conversation et finissent par se désintéresser de l'activité.

Pierre Péroz explique également qu'il est naturel pour les élèves d'être tentés de répondre le plus rapidement possible si l'enseignant change de question à chaque fois qu'une réponse est donnée. Or, le non-respect des règles conversationnelles accélère davantage encore la vitesse des échanges et la pression subie par les élèves, alors en position de concurrence les uns envers les autres. Ils ne s'écoutent pas, aucun dialogue ne s'instaure entre eux. Leur seul objectif devient de donner la réponse le plus vite possible.

---

[19] NONNON Elisabeth, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, 2004
[20] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018

« La succession rapide des échanges porte en germe les dysfonctionnements de ce ‘’dialogue pédagogique ordinaire’’ (Nonnon, 1997) qui vont conduire à son échec probable, tant pour l’apprentissage du langage que pour l’apprentissage de l’écoute » (Péroz).

Pour pallier à la « brièveté des interventions des élèves (Florin, 1995), fragilité de leur attention, instabilité de l’écoute (Nonnon, 2004) et des échanges[21] » et afin de permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières, Pierre Péroz propose de mettre en place le « Dialogue pédagogique à évaluation différée ». Ce modèle, basé sur la pédagogie de l’écoute, impose à l’enseignant d’apprendre à garder le silence pour pouvoir être réellement à l’écoute de ses élèves.

### 3.2. Le modèle da pédagogie de l’écoute

Le modèle de la pédagogie de l’écoute repose sur une démarche et des principes que l’enseignant doit instaurer dans ses séances de langage.

#### 3.2.1. La démarche

Pierre Péroz explique que « Conduire une séance de langage est d’abord un problème pédagogique. Il s’agit de capter et de maintenir l’attention des élèves pour les amener à parler et à réfléchir ensemble à propos d’un objet abstrait, le plus souvent une histoire que l’on vient de lire ou de raconter ». Pour proposer son modèle, Pierre Péroz s’appuie sur les travaux de Grandaty qui préconisait d’« intervenir moins mais mieux » et ceux de François qui a souligné l’importance de la « reprise-modification » comme procédure d’apprentissage entre enfants lors du travail de groupe. La démarche proposée par Pierre Péroz se base sur le fait que l’enfant, pour pouvoir développer efficacement son langage, doit pouvoir bénéficier de temps pour réfléchir et pour construire son discours. Or, et comme nous l’avons vu précédemment, le « dialogue pédagogique ordinaire » se caractérise principalement par la rapidité des échanges et ne permet pas aux élèves de disposer de ce temps, qui leur est pourtant nécessaire.

Très éloigné du « dialogue pédagogique ordinaire », qui se présente schématiquement sous la forme de « Question / Réponse / Question / Réponse / Question / … », Pierre Péroz prône le « dialogue pédagogique à évaluation différée », qui consiste à « différer le moment où l’enseignant valide un certain état du savoir pour passer à la question suivante[22] ».

---

[21] *Ibidem*
[22] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l’écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018

Schématiquement, ce modèle se présente sous la forme de : « Question / Réponse / Réponse / Réponse / Réponse / … / Question / Réponse / Réponse / Réponse / … ».

Il s'agit donc, pour l'enseignant, d'intervenir moins et de donner la parole à tous ceux qui lèvent le doigt avant de poser une nouvelle question.

### 3.2.2. Les principes

Pierre Péroz explique que la posture de retrait de l'enseignant doit respecter un certain nombre de principes, principes fondamentaux et complémentaires.

#### 3.2.2.1. Les principes fondamentaux

« Laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions » et « laisser les élèves reprendre ce qui a déjà été dit » sont les deux principes fondamentaux à respecter lors d'une séance de langage basée sur le modèle de la pédagogie de l'écoute.

##### 3.2.2.1.1. Laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions

Pour que les élèves aient le temps de réfléchir et de construire leurs interventions, l'enseignant doit moins parler qu'eux. Cela implique pour l'enseignant d'interroger tous les élèves qui lèvent le doigt, de faire respecter les règles conversationnelles scolaires et de réduire de manière drastique le nombre de questions. Les élèves doivent pouvoir parler et s'écouter.

##### 3.2.2.1.2. Laisser les élèves reprendre ce qui a déjà été dit

Le second principe fondamental régissant le modèle de la pédagogie de l'écoute est que « les élèves ont le droit de répéter ou de reformuler ce qu'ont dit les autres[23] ». Ce principe s'appuie sur le fait que « la reprise-modification est la forme « naturelle » de l'apprentissage du langage[24] ».

Le fait de pouvoir répéter ce qui a été dit encourage les élèves en difficulté qui peuvent alors s'appuyer sur des éléments pour prendre la parole, et incite les élèves les plus avancés à s'engager dans un « véritable travail collaboratif[25] ». Une séance de langage respectant ce principe permettra à tous les élèves de progresser.

---

[23] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018
[24] *Ibidem*
[25] *Ibidem*

#### 3.2.2.2.Principes complémentaires

Afin d'éviter que les élèves n'aient rien à dire ou épuisent les réponses possibles, le type de questions et la manière de les poser doivent respecter les principes complémentaires préconisés par Pierre Péroz.

##### 3.2.2.2.1. Poser des questions ouvertes

« Une question ouverte est une question qui autorise des réponses différentes et des réponses qui ne sont pas totalement prévisibles[26] ». Poser des questions ouvertes permet aux élèves de réfléchir et de construire leur savoir. Chaque élève peut intervenir plusieurs fois et faire évoluer ses réponses selon la progression de la réflexion. C'est pourquoi Pierre Péroz préconise de poser aux élèves la question « de quoi vous souvenez-vous ? » pour les inciter à restituer l'histoire qui vient de leur être lue. Sans être directive, cette question invite à des réponses très variées.

##### 3.2.2.2.2. Pratiquer un questionnement collectif

Pour que les élèves puissent interagir entre eux et s'écouter, l'enseignant doit poser des questions qui s'adressent à tous ses élèves. Pierre Péroz préconise donc d'éviter les échanges individualisés, qui sont exclusifs. En effet, engager un dialogue individualisé avec un élève lui donne « un statut auquel les autres n'ont pas accès pendant la durée de cet échange[27] ».

Pierre Péroz explique qu'il est important que l'enseignant qui souhaiterait intervenir sur une réponse d'élève le fasse de manière différée, « pour formuler une question qui dès lors s'adressera à l'ensemble du groupe[28] ».

##### 3.2.2.2.3. Répéter les questions

Puisque les élèves ont besoin de temps pour réfléchir et pour construire leurs propos, Pierre Péroz explique que les questions posées doivent être répétées.

Ainsi, en répétant plusieurs fois la question « de quoi vous souvenez-vous ? » par exemple, tous les élèves qui souhaitent y répondre pourront le faire. Les élèves auront le temps de structurer leur pensée, et pourront compléter leur réponse voire en apporter une différente puisqu'il s'agit d'une question ouverte. Les élèves les plus en difficulté pourront alors tirer de ces échanges des éléments sur lesquels baser leur réponse.

---

[26] *Ibidem*
[27] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018
[28] *Ibidem*

La répétition permet également aux élèves de collaborer pour y répondre ensemble. Chaque réponse d'élève devient alors une piste dans la réflexion collective à des questions parfois difficiles. « Plutôt que de simplifier la question, on essaye toujours d'amener les élèves ensemble aussi loin qu'ils le peuvent dans leur réflexion et donc de pratiquer un questionnement collectif[29] ».

Ces principes posés, Pierre Péroz propose un format de séance adapté permettant de les respecter. En effet, « réduire le nombre de questions n'est possible que si ces questions sont bien choisies et donnent effectivement la possibilité aux élèves de réfléchir aux enjeux de l'histoire sur laquelle on leur propose de travailler[30] ».

### 3.3. Le format de séance

Pierre Péroz préconise un format de séance régulier afin de permettre aux élèves d'anticiper et de comprendre les tâches cognitives qui leur seront demandées. La régularité permet d'offrir un cadre rassurant aux élèves. Ces séances de langage seront toujours précédées de la lecture ou du contage de l'histoire qui sera leur support. Elles devront toujours comporter trois phases : mémorisation, compréhension et interprétation.

#### 3.3.1. Première phase : la restitution

Pierre Péroz, qui s'est appuyé sur les recherches de Jocelyne Giasson [31], de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux[32], considère la chronologie comme « un objectif qui n'a pas lieu d'être visé avant plusieurs séances sur la même histoire[33] ». Ainsi, la première question posée aux élèves « de quoi vous souvenez-vous » visera à faire restituer ce dont les élèves se rappellent, sans leur imposer de respecter la chronologie de l'histoire. Pour l'enseignant, il s'agira de répéter cette question plusieurs fois lors de cette phase, qui est la plus longue des trois (« de quoi vous souvenez-vous ? » ; « de quoi vous souvenez-vous encore ? » ; « est-ce que vous vous souvenez d'autre chose ? » ; « avons-nous tout dit sur cette histoire ? », etc.). Pour conclure la phase de restitution, l'enseignant posera une nouvelle question : « qu'avons-nous oublié de dire ? ».

---

[29] *Ibidem*
[30] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018
[31] GIASSON Jocelyne, La Compréhension en lecture, Paris, DE BOECK, 1996
[32] CEBE Sylvie et GOIGOUX Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, 2012/4
[33] PEROZ Pierre, *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education, 2018

En posant cette « question d'exhaustivité »[34] aux élèves après leur avoir demandé plusieurs fois de quoi ils se souvenaient, lorsque les péripéties ont déjà été listées, « l'enseignant les amène à revenir sur des éléments de nature descriptive et explicative et à revenir sur la lettre du texte : mots ou expressions qui n'ont pas encore été utilisés[35] ». Ainsi, les élèves vont apprendre un geste intellectuel, celui de se remémorer un texte. Pierre Péroz précise toutefois que « la restitution effective d'un maximum d'éléments de l'histoire n'est pas ce qui est visé. L'important est d'amener les élèves à l'autonomie dans cette tâche cognitive dont l'apprentissage se signale par la présence dans les interventions de marqueurs d'opérations de type métacognitif voire métanarratif[36] ». Puisque le respect de la chronologie de l'histoire est un objectif à moyen terme, il s'agira de faire évoluer les questions au cours de la séquence.

### 3.3.2. Deuxième phase : la compréhension

Comme les élèves nécessitent du temps pour comprendre les textes, Pierre Péroz préconise d'orienter les questions de compréhension posées aux élèves autour des personnages en s'intéressant à leur identité d'abord, puis à leurs quêtes et à leurs états mentaux. En effet, « l'identification des désirs et des états mentaux des personnages est la clé de la compréhension du récit de fiction, tout entier orienté vers un but (Bishop & Joole, 2012)[37] ».

#### 3.3.2.1. Identité des personnages

La première question à poser aux élèves concerne l'identité des personnages. Récapituler les personnages rencontrés dans l'histoire est primordial pour la compréhension de l'histoire par les élèves et pour leur construction de la notion de « personnage ». Des erreurs d'interprétation commises par des élèves peuvent être l'occasion de préciser qu'un personnage doit être vivant, ou encore de distinguer les personnages principaux et secondaires. En questionnant les élèves, l'enseignant doit toujours garder à l'esprit qu'il doit intervenir le moins possible et laisser les élèves dresser eux même la liste des personnages.

#### 3.3.2.2. Motivations et états mentaux

Après avoir évoqué l'identité des personnages, il s'agira ensuite de questionner les élèves sur leurs motivations.

---

[34] *Ibidem*
[35] *Ibidem*
[36] *Ibidem*
[37] *Ibidem*

La première question à poser aux élèves est « Que veut X, Y ou Z ? ». Il s'agit d'une question simple que la plupart des élèves sera en mesure de comprendre. En effet, « le désir, le besoin, le souhait, la jalousie, l'envie de réussir ou d'obtenir quelque chose sont des sentiments qu'ils connaissent et leur identification clarifie d'emblée l'action ou l'évolution du personnage[38] ».

Une fois que les élèves ont identifié les personnages et leurs motivations, la question posée aux élèves pourra évoluer et deviendra la suivante : « Que veut X et pourquoi ? ». Répondre à la question « pourquoi ? » suppose en effet de disposer d'éléments de réponse en mémoire. Cette question pourra alors également leur permettre de commencer à s'intéresser aux relations entretenues par les différents personnages de l'histoire.

Une fois les intentions des personnages et les relations qu'ils entretiennent identifiées par les élèves, il est possible de leur demander de s'interroger sur les pensées des personnages aux différents moments-clés de l'histoire. L'enseignant pourra alors poser la question : « Que pense X à tel moment ? ». Pierre Péroz explique que ces « questions contextualisées » doivent comporter un verbe de pensée et une localisation spatiotemporelle.

Enfin, les élèves seront invités à prendre du recul grâce à une nouvelle question qui sera posée par l'enseignant : « X a-t-il obtenu ce qu'il voulait ? » qui leur permet de « s'approprier progressivement le principe d'inversion des situations initiale et finale que l'on trouve dans la plupart des contes[39] ».

### 3.3.3. Troisième phase : l'interprétation

Pour cette dernière phase, les élèves sont invités à « se mettre à la place » des personnages. En expliquant ce qu'ils auraient fait s'ils avaient été à leur place, les élèves vont se rendre compte que les personnages auraient pu agir autrement. Pierre Péroz explique que ces changements de points de vue opérés par les élèves vont leur permettre de réaliser deux types d'apprentissages. « Le premier est celui des contraintes propres à l'univers du récit ou plus généralement du genre du texte étudié […]. Le second est l'approche de la question des valeurs ; peut-on se battre contre un adulte, peut-on voler ou mentir ? Peut-on faire du mal à quelqu'un ? A quelles conditions ?[40] ». Lors de cette phase d'interprétation, certaines questions ne seront pas transférables à une autre puisqu'elles seront spécifiques à l'histoire.

---

[38] *Ibidem*
[39] *Ibidem*
[40] *Ibidem*

L’enseignant, après s’être approprié le format de séance proposé par Pierre Péroz, devra alors s’interroger sur le support qu’il utilisera.

### 3.4. Les supports

Pierre Péroz explique qu’il n’est pas judicieux d’utiliser d’albums en séance de langage, et ce pour diverses raisons.

Tout d’abord, leur complexité conduit souvent à ce que l’enseignant prenne une grande place dans les échanges, ce qui va à l’encontre de la démarche de la pédagogie de l’écoute. De plus, lorsque les élèves ont vu les illustrations, ils ont tendance à les décrire plutôt qu’à raconter l’histoire. Ce faisant, ils utilisent le langage de situation duquel l’école maternelle doit les éloigner.

Utiliser un texte narratif non illustré, au contraire, les incite à utiliser le langage d’évocation et leur permet ainsi de développer leurs compétences langagières.

Certains textes narratifs devront être adaptés par l’enseignant dans l’objectif qu’ils respectent les critères préconisés par Pierre Péroz : le texte doit être « racontable » ; doit présenter une dimension humaine et/ou morale ; la structure de l’histoire doit être simple, logique et complète ; l’histoire doit pouvoir être comprise sans les illustrations ; elle doit être accessible aux élèves ; les états mentaux des personnages doivent être explicités ; le texte doit être au passé et à la troisième personne.

### 3.5. La prise en compte des difficultés des élèves

Dans le cadre des séances de langage, l’enseignant doit prendre en compte les difficultés des élèves. Pour autant, le modèle reste celui de la pédagogie de l’écoute et la parole de l’enseignant ne doit pas prendre trop d’importance. C’est la raison pour laquelle l’enseignant devra différer certaines de ses interventions et les réaliser au cours de séances dites « décrochées ».

Au cours des séances de langage, l’enseignant pourra reformuler pour aider ponctuellement un enfant qui hésite, ou encore encourager un « petit parleur » ou un « tout petit parleur », élèves qui ont encore plus de difficultés à prendre la parole devant un groupe d’élèves. L’enseignant devra également corriger les sorties thématiques des élèves pour éviter la confusion de tous au cours des échanges. S’agissant des erreurs linguistiques, Pierre Péroz explique qu’il est préférable de « toujours proposer une règle d’emploi que les élèves peuvent comprendre et reprendre à leur compte (‘’il faut dire le nom des personnages’’) plutôt qu’une reformulation corrective que les élèves ne reprennent pas ».

Certaines difficultés ne peuvent toutefois faire l'objet d'une réaction immédiate de l'enseignant, et seront traitées au cours de séances décrochées qui sont quant à elles réalisées selon le modèle du dialogue pédagogique ordinaire et peuvent être menées avec l'ensemble du groupe-classe. Pour ces séances, il n'existe pas de plan type. Elles doivent être fonction de ce qui a pu être observé par l'enseignant au cours des séances de langage et des objectifs qu'il fixe pour ses élèves.

La séance décrochée permet de préparer la séance de langage (présentation du lexique, identification des éléments clés de l'histoire, présentation des règles conversationnelles), et de faire le bilan de celle-ci (développement des compétences langagières des élèves, autonomie des élèves qui ne participent pas à la séance de langage). La séance décrochée est encore l'occasion pour les élèves de réaliser des apprentissages lexicaux et syntaxiques.

Les élèves pourront alors réinvestir ces enseignements lors des séances de langage ultérieures et ainsi progresser.

### 3.6. Le système des jetons

Partant du constat que certains élèves ont du mal à comprendre le sens de l'activité langagière, dont les résultats ne sont pas tangibles, Pierre Péroz a mis au point un système dans les années 1990 avec une enseignante en classe de GS dans une zone d'éducation prioritaire. Il s'agit du système des jetons, qui permet « d'objectiver chaque prise de parole au cours même de la séance en la matérialisant par un jeton donné à l'élève qui peut ainsi voir très concrètement que ses interventions sont justement mesurées et donc reconnues[41] ». Il ne s'agit pas de donner un jeton pour valider les réponses des élèves, mais de matérialiser chaque prise de parole. C'est un système qui peut être utilisé en début d'année, pour encourager les élèves à prendre la parole et à se détacher des habitudes qu'ils ont prises en dialogue pédagogique ordinaire. Il sera possible de s'en détacher au fur et à mesure que les élèves comprendront les enjeux et les règles des séances de langage.

C'est un système que je n'ai pas utilisé lors des séances de langage réalisées en classe, car je craignais qu'il ne fasse régner un climat concurrentiel dans les groupes de langage. Je souhaitais que le dialogue s'établisse de façon naturelle entre les élèves et que ceux qui ont le plus de mal à parler devant les autres se sentent suffisamment en confiance pour oser prendre la parole.

---

[41] *Ibidem*

Je pense toutefois que c'est un système qui aurait pu motiver certains élèves à parler davantage. En effet, lors des séances, j'avais en ma possession une grille d'analyse sur laquelle je matérialisais les prises de parole des élèves avec des bâtons. Certains l'ont très vite remarqué et ont saisi l'enjeu des séances de langage. En témoignaient certaines de leurs interventions, comme « maitresse, j'ai parlé et tu as oublié de mettre un bâton ! ».

Persuadée d'avoir trouvé dans le modèle de la pédagogie de l'écoute la posture à adopter pour aider les élèves à développer leur langage, j'ai décidé de le mettre en œuvre dans ma classe. Je vais à présent analyser ces premières expérimentations.

## 4. L'analyse des premières expérimentations en classe

Après avoir présenté comment j'ai constitué les groupes pour mener mes séances de langage, je réaliserai une analyse succincte des séquences que j'ai mises en œuvre pendant les périodes 2 et 3 de l'année. J'analyserai enfin de façon plus approfondie la séquence mise en œuvre lors de la période 4.

### 4.1. La constitution des groupes

Afin de réaliser les séances de langage, Pierre Péroz préconise une organisation en demi-classe. Il est toutefois possible de réduire les groupes, en conservant toutefois un minimum de sept élèves. Le groupe doit en effet être suffisamment important pour permettre aux élèves de disposer de différents modèles de langage et d'apprendre en écoutant leurs pairs.

Je souhaitais toutefois que les séances se déroulent dans un contexte qui soit radicalement différent de celui des moments de regroupements, que les élèves comprennent qu'il s'agit d'ateliers dirigés dont l'objectif est de parler. Je craignais en outre qu'un groupe trop important ne permette pas à chaque élève de prendre suffisamment la parole.

J'ai donc choisi de constituer des groupes hétérogènes de 8 à 9 élèves. J'ai décidé de ne pas mettre en place des groupes fixes afin que les élèves s'habituent à parler devant tous leurs camarades et qu'ils entendent différents modèles de langage. Avec le recul, je me rends compte qu'il aurait sans doute été plus judicieux de conserver les mêmes groupes sur une période suffisamment longue pour qu'un réel climat de confiance et davantage de collaboration s'instaurent entre les élèves.

Pour chaque groupe, je prenais soin d'équilibrer la part des élèves à l'aise à l'oral et celle de ceux qui présentaient plus de difficultés. Cette hétérogénéité permet de créer une dynamique dans le groupe, de créer une émulation, et permet à chaque élève de se baser sur des modèles proches de ses capacités pour compléter son discours.

### 4.2. Une analyse succincte des séquences mises en œuvre en périodes 2 et 3

Afin que les élèves découvrent ce nouveau mode de fonctionnement, j'ai commencé en période 2 à réaliser des ateliers dirigés de langage autour d'un album que j'avais déjà lu aux élèves : *Le petit bonhomme de pain d'épice,* d'Anne Fronsacq. J'ai choisi cet album car la structure est simple et que les élèves aimaient beaucoup l'histoire. Je n'ai toutefois pas respecté les préconisations de Pierre Péroz car les élèves avaient déjà vu les illustrations de l'album. Mon objectif était surtout de permettre aux élèves, tout comme à moi, de s'habituer à ces nouveaux formats de séances.

La plupart des élèves a très vite compris l'objectif des séances et était très motivée. Des résultats ont rapidement pu être observés chez des élèves qui avaient beaucoup de mal à prendre la parole lors des regroupements. Ainsi par exemple, Victoria, une élève qui depuis le début de l'année n'osait même pas répondre « présente » au moment de l'appel a pris la parole lors des ateliers de langage. Ses réponses étaient certes courtes, mais le fait de l'entendre parler devant ses camarades représentait déjà une victoire à mes yeux. Cela m'a encouragée à poursuivre dans cette démarche. Les élèves se sont très vite emparés des règles conversationnelles, ils attendaient leur tour de parole et avaient bien compris qu'ils seraient tous interrogés. Je pense que cet aspect est très important pour eux. Ils n'étaient plus tentés de répondre vite et de couper la parole de leurs camarades puisqu'ils savaient qu'à un moment ou à un autre ce serait à leur tour de parler et d'être écouté. Lors de ces premiers ateliers de langage, je n'ai malheureusement pas eu le réflexe d'enregistrer les élèves. Je disposais d'une grille d'observation, mais il est difficile de tout prendre en note dans l'action. C'est pourquoi j'ai décidé, pour les périodes suivantes, d'enregistrer les séances de langage.

En période 3, j'ai commencé à réellement instaurer ces formats de séance au sein de ma classe au travers de l'étude de l'album *Le magicien des couleurs* d'Arnold Lobel. C'est un album qui me parait très intéressant à étudier avec les élèves de maternelle, tant au niveau de la compréhension de l'écrit et du travail oral. En effet, le découpage de l'histoire en épisodes est possible, la structure du récit est répétitive, les images ne sont pas nécessaires pour comprendre l'histoire, et le vocabulaire est intéressant à étudier avec les élèves.

Les élèves ont beaucoup aimé cette histoire, mais la plupart d'entre eux a été frustrée par le découpage en épisodes. Ils étaient déçus lorsque j'interrompais la lecture. J'en ai alors profité pour leur définir le mot « suspense ». J'ai craint que l'expérience ne soit biaisée car certains élèves connaissaient déjà l'histoire, mais ils ont respecté les consignes et n'ont parlé que des épisodes en cours pendant les séances de langage.

J'ai eu le réflexe d'enregistrer ces séances mais malheureusement je me suis fait voler mon téléphone avant d'avoir pu les sauvegarder. Je ne pourrai donc pas analyser dans le détail ces différentes séances, pourtant riches d'enseignement. Je retiendrais toutefois de cette mésaventure qu'il faut toujours sauvegarder régulièrement ses documents !

Pendant ces séances de langage, j'ai toutefois remarqué que lorsque les élèves les plus à l'aise à l'oral commencent à raconter l'histoire, cela peut être très long. Si certains élèves sont à l'écoute, d'autres, et plus particulièrement les élèves qui parlent le moins, finissent par se déconcentrer et par ne plus écouter ce qui se dit. J'ai donc commencé à m'interroger sur une manière de gérer le temps de parole des élèves pour les prochaines séquences.

En général, pendant la première phase de ces séances de langage, qui correspond à la restitution de l'histoire, ce sont les élèves les plus à l'aise qui parlaient le plus. Puis, au moment où je posais les questions plus ciblées des phases de compréhension et d'interprétation, les élèves moins à l'aise quittaient leur posture de retrait et levaient la main pour y répondre. Ces élèves étaient-ils impressionnés par la longueur des discours de leurs camarades ? Etaient-ils plus à l'aise avec des questions auxquelles des mots-phrases permettent de répondre ?

Ayant constaté très vite des résultats, j'ai poursuivi la mise en œuvre de ces séances de langage dans ma classe.

### 4.3. Une analyse plus approfondie de la séquence mise en œuvre en période 4

#### 4.3.1. Un support peu adapté

En période 4, j'ai débuté une nouvelle séquence de langage autour de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos. J'ai conçu cette séquence avec une collègue et amie de l'INSPE, Julia BOU. Nous avions fait le choix d'un travail en équipe pour pouvoir croiser nos regards et mutualiser nos connaissances et nos compétences pour mener à bien ce projet. Le contenu de nos séances décrochées est toutefois différent car elles ont été menées en fonction des réactions et des erreurs de nos élèves.

Nous avions choisi cet album car l'histoire est simple à comprendre mais contient un lexique intéressant à étudier avec les élèves. Nous pensions également traiter du thème des émotions pour prolonger cette séquence. Le découpage en épisodes a été possible et a suscité la curiosité des élèves d'une séance à l'autre.

Pour pouvoir mener cette séquence, nous avons modifié le tapuscrit de cette histoire afin qu'il soit compréhensible pour les élèves sans les images. Pour ma part, j'avais choisi de ne pas dévoiler d'emblée aux élèves qu'Archibald, le personnage principal, était un éléphant. Je voulais voir ce que les élèves imaginaient.

La plupart s'était imaginé qu'Archibald était un petit garçon ou une petite fille. Avec le recul je me rends compte que cela a été source de confusion chez certains élèves : même après la lecture de l'épisode 2 où Archibald annonce être un éléphant, certains ont continué à croire qu'il était humain. J'aurais donc dû leur préciser dès la première phrase de l'histoire.

Je me suis également aperçue que le choix de cette histoire n'a pas été totalement en accord avec les préconisations de Pierre Péroz car le texte est au présent et car la dimension morale y est peu présente. Le fait que le récit soit au présent n'a toutefois pas empêché la plupart des élèves d'utiliser le passé lors des phases de restitution de l'histoire. Par contre, l'absence de morale eu un impact sur le contenu des phases d'interprétation. Il n'y avait pas d'éléments sur lesquels me baser pour amener un questionnement intéressant pour les élèves.

Lorsque je choisirai mes prochains supports, je ferai très attention à cet aspect afin d'amener les élèves à débattre lors des phases d'interprétation. Il faut vraiment que la question « qu'auriez-vous fait à la place de X ? » provoque des réactions différentes chez les élèves. L'idéal serait de pouvoir mener des débats philosophiques avec mes élèves à partir des supports lus en classe, et cela sur le modèle de la pédagogie de l'écoute.

### 4.3.2. Le bilan des séances de langage

Si le bilan de ces séances est globalement positif, j'ai toutefois été confrontée à certaines difficultés que je vais également présenter.

#### 4.3.2.1. Un bilan globalement positif

##### 4.3.2.1.1. Un format de séance vite adopté par les élèves

Lorsque j'ai mené en période 3 les premiers ateliers dirigés de langage avec mes élèves, j'appréhendais quelque peu leurs réactions. Me basant sur ce que j'avais constaté lors des regroupements, je craignais surtout qu'ils aient du mal à respecter les règles conversationnelles.

J'ai réfléchi à la formulation d'une consigne qui servirait à introduire chaque nouvel atelier : « Nous allons parler ensemble de l'histoire de […] Tous ceux qui lèvent la main seront interrogés. Vous avez le droit de raconter, de répéter et compléter ce qui a été dit par vos camarades ».

La plupart des élèves a très bien compris et retenu les consignes, qu'ils énonçaient en chœur avec moi. La définition du verbe « compléter » a toutefois été longue à assimiler pour certains d'entre eux.

J'ai beaucoup insisté sur le fait que les élèves avaient le droit de répéter ce qui avait été dit par leurs camarades. Je pense que c'est encore un élément qui a encouragé les élèves plus en difficulté à oser prendre la parole devant leurs camarades.

Au fur et à mesure des séances, les élèves ont très bien compris qu'il était possible de répéter ce qui a déjà été dit, comme le montre par exemple l'extrait suivant des retranscriptions du premier groupe de langage autour du premier épisode de l'histoire :

| | |
|---|---|
| PE | Binta ? |
| Binta | J'me serais cachée dans les égouts |
| Un élève | On l'a déjà dit |
| Cynthia | Oui mais on a le droit de répéter |
| PE | Oui, vous avez le droit de répéter ce qui a été dit. Abdel ? |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 1*

Avant de mettre en œuvre ces séances, je rappelais souvent aux élèves qu'il était important de bien parler et de pouvoir raconter des histoires à l'école. Les élèves ont pour la plupart compris que l'enjeu de ces ateliers était de parler. Comme je remplissais une partie de ma grille d'observation devant eux, ils se sont d'ailleurs vite aperçus que je comptabilisais leurs prises de parole. Ainsi en témoignent ces interventions d'élèves :

| | |
|---|---|
| Mathilde | En montrant ma grille d'analyse : « c'est moi qui ai parlé le plus » |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 2, pour l'épisode 1*

| | |
|---|---|
| Vincent | Maitresse, t'as pas fait la barre ! |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 2*

Avec le recul, je pense toutefois qu'il aurait pu être utile d'instaurer le système des jetons proposé par Pierre Péroz pour certains élèves qui avaient encore du mal à comprendre le sens de l'activité langagière et les objectifs de ces séances.

4.3.2.1.2. Des progrès rapidement notables

D'une façon générale, le nombre de prise de parole des élèves varie beaucoup d'une séance à l'autre. Il est difficile de pouvoir tirer des conclusions en si peu de séances. Pour autant, une évolution est particulièrement visible chez des élèves de moyenne sections qui parlent de plus en plus et qui réalisent des phrases de plus en plus élaborées. Il en a été ainsi par exemple pour Vladimir, qui est un élève très jeune qui a encore du mal à s'exprimer. Lors de son premier passage, il n'a pas réussi à restituer l'histoire. Il a levé la main mais n'a pas réussi à formuler de phrase. Pour autant, il a réussi à répondre à la question « qu'auriez-vous fait à la place d'Archibald ? ». Même si à deux reprises il a « oublié » son idée, il a tout de même réussi à formuler deux propositions de réponse. Lors de la séance sur le deuxième épisode, il a levé la main dès que j'ai posé la question « de quoi vous souvenez-vous ? », il est le premier à avoir pris la parole et a réussi à restituer une petite partie de l'histoire :

| | |
|---|---|
| Vladimir | Heu mmmmh heu le garçon y croyait que le chat était mort et après, et après après heu après après // heu // après après / quatre par quatre il allait dans l'escaliers et après voilà. |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 2, pour l'épisode 2*

Il n'aura toutefois rien dit d'autre au cours de cette séance. Lors de la séance autour de l'histoire complète, il a participé trois fois, et sa première intervention montre beaucoup moins d'hésitations qu'au cours des premières séances :

| | |
|---|---|
| Vladimir | Après il voulait et après il a vu un monstre mais c'était pas un monstre et ils se sont bagarrés |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 3*

Il a ensuite su citer une partie des personnages de l'histoire. Pour cet élève, le bilan de ces séances est donc déjà très encourageant.

Pour certains élèves, si restituer l'histoire était encore difficile, ils participaient volontiers aux phases suivantes du travail. Nommer les personnages de l'histoire ou proposer des réponses pendant la phase d'interprétation est déjà une grande avancée pour certains élèves.

Au niveau de la qualité des phrases produites par les élèves, le temps d'observation a été trop court pour pouvoir percevoir une réelle évolution. A mon sens, les données contenues dans mes grilles d'observation devraient être croisées avec d'autres recueillies au fil de l'année.

Au cours de ces séances de langage, il reste toutefois quelques élèves qui n'ont encore jamais osé prendre la parole :

- Younès, qui est un élève de moyenne section au profil très inquiétant. Il manque la classe très souvent et ne semble toujours pas avoir saisi les enjeux de l'école. Il a beaucoup de retard dans tous les domaines. Je pense qu'il n'arrivait pas à comprendre les enjeux de ces ateliers, il n'a jamais pris la parole et n'écoutait pas non plus ses camarades.
- Andro, qui est un élève de grande section arrivé au mois de janvier dans la classe. C'est un élève qui ne présente aucun retard au niveau des apprentissages, mais qui n'a pas prononcé un seul mot depuis qu'il est arrivé. Il sait se faire comprendre, mais je n'ai malheureusement jamais entendu le son de sa voix. Cet élève mutique écoutait toutefois la plupart du temps ce que ses camarades disaient lors de ces séances de langage.
- Jade, qui est une autre élève de grande section arrivée au mois de janvier dans la classe. Cette élève n'est pas encore très à l'aise avec le français qui n'est pas sa langue maternelle. Elle prend parfois la parole pendant les regroupements, mais n'a pas parlé une seule fois lors de ces ateliers de langage. Cette élève est souvent dissipée et semble avoir du mal à se concentrer. Il est donc possible que des difficultés de compréhension l'empêchent de participer.
- Sarah, qui est une élève de grande section dont le profil est également inquiétant. Elle est pleine de bonne volonté mais présente des retards, particulièrement au niveau du langage. Le médecin scolaire et son orthophoniste ont alerté les parents sur un probable handicap, et des démarches ont été entamées auprès de la Maison départementale des personnes handicapées. Si elle ne participe généralement pas lors des ateliers, elle écoute toujours avec grand intérêt les histoires lues en classe et prête attention à ce que disent ses camarades.
- Victoria, qui est une élève de moyenne section d'un très bon niveau général. Il s'agit toutefois d'une élève très timide qui n'ose jamais prendre la parole pendant les regroupements. Elle n'a pas non plus osé parler lors des ateliers sur l'histoire de *Je ne suis pas une souris*. Pour autant, et cela était pour moi déjà très encourageant, elle a pris la parole à quelques reprises lors des ateliers réalisés autour des histoires du *Magicien des couleurs* et du *Petit bonhomme de pain d'épice*. Je pense que le fait de réaliser ces ateliers avec des petits groupes d'élèves la rassurait, tout comme le fait de pouvoir prendre le temps de construire ses réponses et de pouvoir répéter ce qui a déjà été dit.

J'aurais aimé pouvoir poursuivre ces ateliers lors des périodes suivantes afin de réellement pouvoir constater les effets qu'ils auraient eu sur les élèves. Ce que j'ai commencé à observer en instaurant le modèle de la pédagogie de l'écoute est très encourageant. En respectant les principes qui le sous-tendent, je suis persuadée qu'il sera possible d'aider tous les élèves à développer leurs compétences langagières, et ce quel que soit leur bagage linguistique.

4.3.2.1.3. Des élèves à l'écoute de leurs camarades

Contrairement aux moments de regroupements, où leur attention se dissipe rapidement, les élèves s'écoutent réellement lors de ces séances de langage. Comme ils s'écoutent, ils réussissent à prendre en compte les réponses de leurs camarades, à rebondir sur ce qui a été dit pour évoquer un nouvel élément de l'histoire.

Voici un extrait des transcriptions qui illustre bien ce propos :

| | |
|---|---|
| Marguerite | […] c'était une souris // et elle s'appelait Alice // et / et / elle s'appelait Alice // elle donna à manger à la souris |
| Un élève | C'est pas une souris ! |
| Marguerite | C'est pas une souris ah nan c'est pas une souris ! c'était un éléphant, un éléphant ! regarde mon nez, elle a mangé du fromage, elle a mangé le fromage et elle arrivait pas à dormir et elle pensait toujours à ses parents. |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 2*

Les incompréhensions de certains élèves sont également parfois levées par leurs camarades, sans que l'enseignant n'ait à intervenir :

| | |
|---|---|
| Cynthia | Manger la petite souris qui s'appelle Archibald |
| Mélina | Mais non c'est pas vraiment une souris Archibald |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 1*

Lors des phases d'interprétation, le fait que les élèves s'écoutent les a parfois conduits à construire des réponses à plusieurs. Les idées des uns inspirent leurs camarades, comme lors de cet échange :

| | |
|---|---|
| Georges | Moi moi à la place d'Archibald je vais manger un ver de terre |
| Vincent | Et comme ça ! Ah ouais il a eu une idée géniale ! comme ça il sera tout baveux Archibald et tout le monde aura peur de lui |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 2*

Si j'avais pu poursuivre cette expérience, j'aurais aimé pouvoir amener les élèves à débattre entre eux. A partir des éléments d'une histoire, j'aurais pu les aider à apprendre à construire leur opinion, à la défendre devant leurs camardes et à la nuancer.

#### 4.3.2.2. Les difficultés rencontrées

##### 4.3.2.2.1. Difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité des groupes

Ainsi que précisé *supra*, j'ai, pour chaque séance, constitué des groupes hétérogènes avec des élèves aux niveaux très différents. Si cela présente des avantages, certaines difficultés sont rapidement apparues. En effet, les élèves les plus à l'aise à l'oral pouvaient parfois monopoliser la parole pendant des temps assez importants. Parler est l'objectif de ces ateliers, donc a priori je devrais les encourager dans cette démarche. Pour autant, le problème est que pendant qu'ils parlent, les élèves qui ont le plus de difficultés ont tendance à soit ne plus réussir à se concentrer, soit à finalement baisser leur doigt et ne plus vouloir prendre la parole.

Ainsi par exemple, après une longue intervention de Léandre, Victoria, qui pourtant levait la main, a fini par la baisser n'a plus voulu parler lorsque je l'ai interrogée :

| | |
|---|---|
| Léandre | Le gros chat il avait vu une petite souris sous la table alors il voulait l'attraper et il a sauté et et il a renversé les couteaux, tous les couverts et les assiettes et puis et même le chat il s'est renversé lui-même et puis et oui et après et après et puis le ptit le petit et ben et ben et et ben il a vu une porte et il est rentré dans la porte et la souris elle disait viens alors il est venu et la souris elle a demandé si il s'il était une souris et lui c'était un éléphant en fait alors il a dit je suis un éléphant et puis après il a dit qu'il était un éléphant. Après elle a dit ah bon et après elle allait dans la cave avec l'éléphant et puis la souris elle a vu un piège un souris alors elle a pris son baton elle arraché le bout de fromage alors ils ont mangé ils ont fait un diner dans dans en haut et que en haut et après qu'ils avaient fait un délicieux repas ils avaient man/, ils avaient bien discuté ils avaient raconté et ben ils se sont raconté des histoires et puis c'est tout. |
| PE | Victoria tu voulais parler ? Non ? Tu es sûre ?<br>Mathilde ? Je vois que vous avez tous beaucoup de choses à dire alors peut être que nous allons faire différemment si je vois que cela devient trop long. |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 2, pour l'épisode 2*

Il est difficile de savoir si Victoria a fini par oublier ce qu'elle voulait dire, ou si elle a fini par perdre le courage qu'elle a su se donner au moment où elle était prête à parler.

De plus, la longueur des interventions des grands parleurs a parfois conduit à l'impossibilité de terminer les différentes phases des séances de langage.

J’ai tenté de trouver des solutions pour ce problème, et j’ai dans un premier temps pensé à utiliser un sablier pour inciter les élèves à parler moins longtemps, mais plus souvent. Je n’ai toutefois pas obtenu les résultats escomptés : les élèves étaient déconcentrés par le sablier, ne s’écoutaient plus, et celui qui parlait était pressé par le sablier. J’ai mis en place ce système pour le troisième groupe réalisant la séance de langage autour de l’épisode 1. Il apparait à la lecture des transcriptions que ce système a perturbé les élèves (cf. annexe 6, épisode 1, groupe 3). Ainsi par exemple Lisa, qui est une élève qui a de grandes facilités à parler et à comprendre les histoires, ne répondait plus qu’en une phrase ou deux. Elle était frustrée de ne pas avoir le temps de raconter tout ce dont elle se souvenait de l’histoire, mais réaliser un résumé en peu de temps n’est pas chose aisée, surtout pour des élèves si jeunes.

Je me suis donc rendue compte que ce n’était pas une bonne idée, qui allait d’ailleurs à l’encontre même de ce que je souhaitais instaurer lors de ces ateliers de langage. Mon objectif était en effet que les élèves puissent parler, et qu’ils aient le temps de réfléchir et de construire leur discours. Je souhaitais qu’ils se sentent à l’aise et en confiance lors de ces ateliers, et instaurer le sablier a été contreproductif. Je l’ai donc finalement retiré pendant la séance.

Lors d’une séance décrochée, j’ai soulevé ce problème avec les élèves. Je leur ai alors expliqué que pour les prochaines fois, si je voyais que dans un groupes plusieurs élèves ont beaucoup de choses à dire, j’allais utiliser le sablier, mais autrement. Cette fois-ci, les élèves parleraient librement, mais lorsque j’estimerai que l’un d’eux a parlé pendant trop longtemps, je poserai le sablier devant lui et il aurait le temps de celui-ci pour conclure son discours.

Une autre difficulté dans la gestion du groupe est liée à la posture de retrait que se doit d’adopter l’enseignant lors de ces séances de langage. Au cours de ces séances, je ne suis intervenue que pour passer les consignes, donner la parole, corriger les sorties thématiques ou résoudre des petits problèmes de gestion de classe. J’ai eu du mal à soutenir les interventions des élèves les plus en difficulté. Je ne souhaitais pas les brusquer, les laisser participer à leur rythme. Or, j’aurais dû davantage les encourager aux moments où ils me disaient ne plus se souvenir de ce qu’ils voulaient dire. Par exemple, à de nombreuses reprises, Vladimir a levé le doigt mais a dit avoir « oublié » ce qu’il souhaitait dire. Je lui disais de prendre son temps pour réfléchir mais j’interrogeais d’emblée un autre élève. Avec le recul, je me rends compte que j’aurais dû lui dire « je suis sûre que tu t’en souviens, réfléchis, nous avons le temps » et attendre effectivement qu’il produise une réponse.

#### 4.3.2.2.2. Difficultés dans la gestion de l'autre partie de la classe

Pendant ces ateliers de langage, j'avais avec moi environ un tiers de la classe. L'enjeu a donc été de trouver des activités à proposer au reste des élèves qui leur permettent une réelle autonomie. Il fallait donc trouver des tâches qui soient suffisamment stimulantes pour les occuper pendant une vingtaine de minutes, mais assez simples pour qu'ils puissent les réaliser sans interrompre l'atelier pour me poser des questions.

Comme j'accorde beaucoup d'importance au dessin, je leur propose régulièrement de représenter des personnages, des lieux, ou, pour les grands, des passages de l'histoire étudiée. Les élèves sont en général concentrés lors de ces activités et apprécient beaucoup montrer leurs dessins à leurs camarades lors des moments de bilan qui sont réalisés après les ateliers.

Je leur propose également des ateliers mathématiques ou des jeux de société où les évaluations se font entre pairs. Par exemple, je leur avais proposer de se mettre en binômes pour utiliser les boites à compter. Chaque élève remplissait sa boite puis pouvait vérifier celle de son camarade. C'est toutefois encore difficile pour certains élèves qui venaient tout de même me demander de les corriger.

C'est à mon sens une organisation de classe qu'il faut établir dès le début de l'année. Rendre les élèves autonomes prend du temps, tout comme il prend du temps à l'enseignant de trouver les activités adéquates à leur proposer.

#### 4.3.2.2.3. Les difficultés auxquelles on ne peut pallier

Au cours de ces séances de langage, et d'une façon plus générale dans tous les moments de langage, j'ai également fait face à des difficultés pour lesquelles mon pouvoir d'action est malheureusement limité. Associer les parents devient dès lors nécessaire.

Il est des élèves qui ont des troubles avérés de développement du langage, qui bénéficient de suivis médicaux et orthophoniques. C'est par exemple le cas de Mathieu qui, malgré ses difficultés, prend très souvent la parole et ne craint pas d'échouer. C'est encore le cas de Sarah qui, comme mentionné ci-dessus, ne participe pas encore lors des ateliers de langage. Pour ces élèves, la régularité de ces suivis médicaux et des séances de langage devrait les aider à progresser. En revanche, il est des élèves dont les parents refusent de mettre en place un suivi. C'est le cas par exemple de Marguerite. C'est une élève qui présente un retard assez important dans la plupart des domaines, et qui a de sévères problèmes de diction. J'ai beaucoup de mal à comprendre ce qu'elle dit, et cela n'a pas l'air de s'arranger depuis le début de l'année.

J'ai tenté à plusieurs reprises d'en parler avec ses parents pour leur conseiller d'instaurer un suivi orthophonique pour Marguerite, mais ils refusent catégoriquement cette idée. Je dois alors accepter l'idée que parfois mon pouvoir d'action est et restera limité pour certains élèves.

Le même triste constat doit être fait à propos d'un problème assez récurrent chez certains élèves : le manque d'assiduité. Il est des parents qu'il est difficile de convaincre de l'importance d'être assidu en classe, même en maternelle. C'est le cas par exemple de Younès et d'Augustin, deux élèves de moyenne section, qui présentent d'importants retards de développement du langage. Ils ont encore beaucoup de mal à s'exprimer et ne formulent pas encore de phrases. Je pense qu'il aurait été très bénéfique pour eux d'assister à davantage de séances de langage, pour au moins en comprendre les enjeux. Augustin a tout de même tenté de répondre une fois, mais n'a pas terminé sa phrase.

| | |
|---|---|
| PE | De quoi vous souvenez-vous encore ? Avons-nous oublié quelque chose ? Augustin ? |
| Augustin | La petite souris … je me souviens plus |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 2, pour l'épisode 1*

### 4.3.3. Le bilan des séances décrochées

Contrairement aux séances de langage, qui visent à amener les élèves à parler, à parler longtemps, et à parler dans le thème, les séances décrochées permettent à l'enseignant d'atteindre d'autres objectifs. Il s'agit de préparer la séance de langage, et d'en faire le bilan, tout en permettant aux élèves de rentrer dans les apprentissages lexicaux et syntaxiques.

#### 4.3.3.1. Préparer les élèves aux séances de langage

Pour préparer les élèves aux séances de langage, il a tout d'abord fallu expliquer aux élèves leur fonctionnement et leurs enjeux. Il a fallu poser les règles conversationnelles, et leur expliquer que ce type d'ateliers serait organisé tout au long de l'année.

Puis, avant chaque lecture d'épisode, les séances décrochées servent à introduire le vocabulaire qui sera nécessaire à sa compréhension. Pour ce faire, je réalise des imagiers que je présente aux élèves, en regroupement. Je me suis toutefois aperçue que j'avais préparé trop de mots à définir avec les élèves. J'ai compris que les séances de vocabulaire ne doivent pas être trop longues pour ne pas perdre leur attention. Seuls les mots dont le sens ne peut être déduit du contexte doivent être présentés aux élèves. J'ai donc fait un tri et ne leur ai pas présenté tous les mots qui figuraient dans mon imagier.

J'ai également constaté que les élèves avaient du mal à voir les images. Je saurai donc pour les prochaines fois que mes imagiers doivent être beaucoup plus grands pour que tous les élèves puissent les observer correctement et les reconnaitre lorsqu'ils sont au tableau.

Enfin, j'ai remarqué que j'avais sélectionné des images qui représentaient des références potentiellement connues des élèves. Par exemple, une image renvoyant à *Tintin* pour le mot « dégringoler » ou aux *Schtroumpfs* pour le mot « grommeler ». Cela n'était pas judicieux car certains élèves ont fini par s'intéresser à ces références plus qu'au sens des mots que je souhaitais leur définir. Cela aurait également pu entrainer des confusions dans l'esprit des plus jeunes, qui auraient pu mélanger plusieurs histoires qu'ils connaissent.

Ces moments d'apprentissages lexicaux ont beaucoup plus aux élèves. Une fois les définitions expliquées aux élèves, des petits jeux suivaient. Parfois je montrais une image aux élèves qui devaient la nommer, parfois je nommais une image et ils devaient me la montrer, je leur demandais de répéter les mots en chœur, fort, en chuchotant, seulement les filles, puis les garçons, etc. Les élèves étaient très motivés et leur intérêt palpable.

Les résultats les plus visibles l'ont été après le travail autour du *Magicien des couleurs*. C'est un projet qui a mobilisé la classe pendant plus longtemps et les élèves ont très bien retenu le vocabulaire. Non seulement le vocabulaire était bien souvent réinvesti lors des séances de langage, mais les élèves s'en servaient même au quotidien. Plusieurs parents m'ont dit être impressionnés par le vocabulaire qu'ils assimilaient depuis le début de l'année. Les résultats ont été moins notables pour la séquence autour de l'album *Je ne suis pas une souris*, mais la période 4 était limitée et s'est achevée dans un contexte bien particulier. Toutefois, une intervention de Léandre, élève de grande section, très performant dans tous les domaines, témoigne de cette envie de réinvestir le lexique :

| | |
|---|---|
| Léandre | Et ben au début quand Archibald s'est réveillé et ben il a vu que tout était grand, c'était lui qui avait **rétrécit**. Puis alors le papa et la maman et ben ils sont rentrés. Et quand ils ont vu qu'ils allaient le balayer et le mettre à la poubelle (il rit) et puis, et après il était pas allé à la poubelle mais il courrait il courrait et il était tombé dans les escaliers ; **il a dégringolé dans les escaliers** |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 1*

Il aurait été intéressant de poursuivre les séances autour de cet album afin de pouvoir mieux ancrer l'apprentissage du lexique chez les élèves.

#### 4.3.3.2. Faire le bilan des séances de langage

Les séances décrochées permettent encore de réaliser le bilan des séances de langage et d'apporter des corrections aux erreurs entendues.

Lors de la deuxième séance décrochée, réaliser le bilan de la première séance de langage m'a permis de pointer un comportement d'élèves qui en a perturbé le bon déroulement. Je leur ai expliqué que lorsque je dirigeais une séance de langage, il fallait que les autres élèves soient autonomes. Je leur ai donc rappelé les règles de vie de classe : lorsqu'ils ont terminé leur travail, ils doivent ranger le matériel et passer à une activité calme. J'ai au mieux adapté les activités proposées, et après ce rappel les interruptions ont été moindres pendant les séances de langage.

S'agissant des apprentissages syntaxiques, j'ai décidé lors de cette deuxième séance décrochée de corriger les élèves dans leur emploi encore maladroit du conditionnel. J'ai donc expliqué aux élèves que nous ne disions pas « moi si j'aurais été à la place de X » ; « je m'aurais caché » et « si je serai » mais « moi si j'avais été à la place de X » ; « je me serais cachée » « si j'étais ».

Lors de la troisième séance décrochée, le moment de bilan m'a permis d'expliquer aux élèves que je souhaitais mettre en place un nouveau système avec un sablier. Je leur ai dit que l'objectif est de parler, que c'est très bien lorsqu'ils parlent longtemps, mais que, parfois, ils parlaient si longtemps que les autres finissaient par ne plus écouter, et qu'il fallait que tous puissent parler. Je leur ai donc dit que pour les prochaines fois, le sablier me servirait à signaler à un élève qu'il parle depuis bien longtemps et qu'il est temps pour lui de conclure.

Comme j'avais constaté que certains élèves ont eu du mal à comprendre que le personnage de l'histoire, Archibald, était un éléphant, j'ai profité de cette séance décrochée pour lever la confusion chez les élèves. La retranscription du premier groupe ayant participé à la séance de langage autour du troisième épisode montre qu'à part Vladimir, tous ont compris qu'Archibald était un éléphant.

| | |
|---|---|
| Vladimir | Heu après après le garçon après le garçon après le garçon il croyait que que y'avait un monstre une souris et qui était un monstre il croyait que la souris était un, monstre mais c'était pas ça |

*Extrait de la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1, pour l'épisode 3*

Si j'avais pu terminer la séquence et mettre en œuvre la quatrième séance décrochée, j'aurais établi avec les élèves la liste des personnages dans le but de clarifier davantage et de réaliser par la suite un affichage.

Pendant les séances réalisées autour du deuxième épisode de l'histoire, j'ai remarqué que plusieurs élèves avaient du mal avec l'expression « descendre les escaliers quatre à quatre ». J'ai notamment entendu « quatre quatre quatre » ; « par quatre ». J'ai donc profité de cette troisième séance décrochée pour leur rappeler comment formuler cette expression.

Si j'avais pu poursuivre lors des périodes suivantes des ateliers de langage sur ce modèle, je me serais servie des prochaines séances décrochées pour expliquer aux élèves quelques règles pour avoir un langage clair. J'aurais aimé leur apprendre à développer leur langage d'évocation en leur expliquant que pour pouvoir être compris, il faut « dire le nom des personnages », « dire pourquoi » et « dire où ».

Après avoir posé ces règles, j'aurais progressivement fait évoluer ma posture lors des séances ultérieures. Ainsi, par exemple, lorsqu'un élève mentionnera un élément de l'histoire, et pour l'encourager à poursuivre son discours, je pourrais intervenir en disant simplement « dis pourquoi » ; « dis où ». Les élèves auraient ainsi progressivement saisi ce qui est essentiel pour pouvoir être compris par ses interlocuteurs.

## Conclusion

En tentant de trouver des solutions pour faire progresser à l'oral des élèves aux niveaux hétérogènes, j'ai découvert un modèle pédagogique dont les principes ont grandement attiré mon attention : celui de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz.

En modifiant sa posture, l'enseignant permet aux élèves d'apprendre à parler, à parler longtemps et à parler dans le thème, compétences essentielles pour que les élèves développent leur langage.

En adoptant cette position de retrait, l'enseignant permet encore aux élèves de réellement fonctionner comme un groupe où la collaboration s'instaure progressivement. Les élèves, qui ne sont plus en situation de concurrence, s'écoutent réellement.

Les élèves apprennent ensemble, ils se nourrissent des modèles langagiers de leurs camarades dans un climat calme et propice à l'élaboration de leur discours. Ils se détachent progressivement des mauvaises habitudes prises au cours des moments de « dialogue pédagogique ordinaire ».

C’est toutefois un mode de fonctionnement qui nécessite d’être mis en œuvre sur du long terme pour que des évolutions soient réellement notables chez les élèves.

Le contexte actuel ne me l’a pas permis, mais il aurait par exemple été très intéressant de permettre aux élèves d’écouter les enregistrements des différentes séances de langage. Ils auraient ainsi pu, au fil de l’année, constater d’eux-mêmes leurs progrès et leurs réussites.

Au fil des séances décrochées, s’il y avait pu en avoir d’autres, les élèves auraient progressivement intégré les règles pour avoir un langage clair. Ils auraient ainsi pu développer leur langage d’évocation.

Les résultats obtenus lors de ces premières expérimentations ont été très encourageants, je continuerai à adopter le modèle de la pédagogie de l’écoute dans mes prochaines classes, et ce quel qu’en soit le niveau. Pour des élèves de cycle 3, je réfléchirai à des façons de le mettre en parallèle avec l’enseignement explicite de la compréhension des textes.

Le modèle préconisé par Pierre Péroz peut paraitre de prime abord difficile à mettre en œuvre pour un enseignant, pour qui cette posture de retrait peut ne pas être évidente. L’enseignant devra alors, comme les élèves, s’habituer à ce nouveau fonctionnement. Je pense toutefois qu’il est nécessaire d’apprendre à l’adopter car elle permettra à chaque élève, quel que soit son bagage linguistique, de développer son langage au fil de l’année.

S’il est nécessaire de fournir aux élèves un modèle langagier exemplaire chaque jour, je tenterai toutefois de trouver un juste équilibre entre les moments où je parle et ceux où les élèves auront la parole. Si je veux qu’ils apprennent à parler, je dois leur laisser le temps de le faire. Je tenterai donc d’adopter cette posture davantage, dans d’autres domaines et à d’autres moments de la journée.

Au fil des recherches menées pour réaliser ce mémoire, je suis tombée sur une citation que je n’oublierai pas et qui me semble répondre de façon tout à fait pertinente à ma problématique initiale : « Et si au lieu de leur apprendre à parler, nous apprenions à nous taire ?[42] ».

---

[42] Fernand Deligny, *Graine de crapule, conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver,* coll. Tentatives pédagogiques, Editions V. Michon, 1945

## Bibliographie

- **Textes officiels :**


- Ministère de l'Education nationale, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », BO, HS n°1, 14 février 2002, en ligne : url (consulté le : 8/04/2020)
- Ministère de l'Education nationale, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », BO, HS n°3, 19 juin 2008, en ligne : url (consulté le : 8/04/2020)
- Ministère de l'Education nationale, « Programme de l'école maternelle », BO spécial n°2 du 26 mars 2015, en ligne : url (consulté le : 8/04/2020)
- Scérén CNDR-CRDP : *Ressources pour faire la classe*, « Le langage à l'école maternelle », Eduscol, en ligne : url (consulté le : 9/04/2020)
- Ministère de l'Education nationale, « Guide pour les apprentissages en maternelle » : Guide *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Eduscol, en ligne : url (consulté le : 9/04/2020)
- Ministère de l'Education nationale, *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I – L'oral – Texte de cadrage*, Eduscol, en ligne : url (consulté le : 9/04/2020)


- **Ouvrages et articles :**


- BENVENISTE E. (1962). « Coup d'œil sur le développement de la linguistique », *Compte rendu des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, (106e année, N. 2, p. 376).
- CEBE S. et GOIGOUX R. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui* (n°179, pages 21 à 36).
- DELIGNY F. (1945). *Graine de crapule, conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, coll. Tentatives pédagogiques, Paris, Editions V. Michon
- GIASSON J. (1996). *La Compréhension en lecture*, Paris, DE BOECK
- NONNON E. (2004). « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui* (n°146, pages 75 à 84).
- PEROZ P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*, Vanves, HACHETTE Education
- POPET A. et PICOT F. (2008). *Développer et structurer le langage en maternelle*, Paris, Editions Retz
- INED (14 mars 2019). « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à deux ans », Communiqué de presse, en ligne : url.

## Table des annexes :

- Annexe 1 : Séquence mise en œuvre en période 3 (Extraits)
- Annexe 2 : Séquence mise en œuvre en période 4 (Extraits)
- Annexe 3 : Transcription des séances de langage autour de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Extraits)
- Annexe 4 : Grilles d'observation des élèves complétées (Extraits)

Annexe 1 : Séquence mise en œuvre en période 3 (Extraits)

| | |
|---|---|
| **Séquence :** Lecture-compréhension de l'album *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel (L'école des loisirs, 1971) selon la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz | **Domaine** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions |
| **Objectif** : Permettre aux élèves de s'approprier une histoire de telle sorte qu'ils soient capables de la raconter.<br>**Compétences visées** : Comprendre une histoire lue en classe ; Ecouter, échanger et réfléchir avec les autres ; Parler, parler longtemps, parler dans le thème ; Utiliser le lexique (vocabulaire précis et adapté) ; s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct ; faire appel à l'imaginaire | |
| **Matériel** : le tapuscrit, l'album, grilles d'observation, enregistreur, affiche vierge | **Durée** : 7 séances |

| SEANCES ET PHASES | MODALITES |
|---|---|
| **Séance 1 : Découverte du premier épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| **Séance 2 : Découverte du deuxième épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| **Séance 3 : Découverte du troisième épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| **Séance 4 : Histoire complète** | |
| Phase 1 : Restitution : Les élèves s'entrainent à raconter l'histoire en entier | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : tous les personnages, leurs émotions | |
| Phase 3 : Interprétation : se mettre à la place d'un personnage | |
| Phase 4 : Clôture de la séquence didactique : « avez-vous aimé cette histoire ? » | |
| **Séance 5 : Entrainement et bilan** | |
| Phase 1 : Lecture de l'album avec les images | En regroupement |
| Phase 2 : Les élèves s'entrainent en binômes à raconter l'histoire | ½ classe en binômes<br>½ classe en autonomie |
| Phase 3 : Bilan : « qu'en avez-vous pensé ? » (oublis, ce que vous avez aimé..) | En regroupement |
| Phase 4 : Création d'une affiche | |
| **Séance 6 : Invention d'une histoire : Le magicien des couleurs à Paris** | |
| Phase 1 : Présentation du projet : inventer et illustrer une histoire pour la classe | En regroupement |
| Phase 2 : Réflexion collective, les idées des élèves sont notées au tableau | |
| Phase 3 : L'histoire est écrite en dictée à l'adulte | |
| **Séance 7 : Mise en voix de l'histoire inventée** | |
| Phase 1 : Réflexion commune | En regroupement |
| Phase 2 : Entrainement au contage de l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 3 : Mise en voix de l'histoire inventée (avec enregistrement) | |

| | |
|---|---|
| **Séquence : Lecture-compréhension de l'album *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel (L'école des loisirs, 1971) selon la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz (séances décrochées)** | **Domaine** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions |
| **Objectif** : Acquérir du vocabulaire et s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct.<br><br>**Compétences** : Découvrir le lexique et essayer de se l'approprier ; Ecouter une histoire en silence ; S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct ; Ecouter, échanger et réfléchir avec les autres | |
| **Matériel** : tapuscrit, imagier du lexique, enregistreur, album avec images | **Durée** : 4 séances |
| | |
| **SEANCES ET PHASES** | **MODALITES** |
| **Séance 1 : Séance décrochée (avant la séance 1 de langage)** | |
| Phase 1 : Présentation des objectifs et de la nature des séances de langage, annonce des règles liées à l'écoute et aux prises de parole (système des jetons) | En regroupement |
| Phase 2 : Présentation du lexique du premier épisode | |
| Phase 3 : Lecture du premier épisode | |
| | |
| **Séance 2 : Séance décrochée (avant la séance 2 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique du premier épisode en associant les mots aux personnages. | En regroupement |
| Phase 2 : Nous revenons sur les difficultés de compréhension de langage oral lors de la séance 1 de langage | |
| Phase 3 : Présentation du lexique du deuxième épisode | |
| Phase 4 : Lecture des deux premiers épisodes | |
| | |
| **Séance 3 : Séance décrochée (avant la séance 3 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique + lexique du 2ème épisode | En regroupement |
| Phase 2 : Confrontation des élèves à leurs difficultés lors de la séance 2 de langage | |
| Phase 3 : Présentation du lexique du troisième épisode | |
| Phase 4 : Lecture des trois épisodes | |
| | |
| **Séance 4 : Séance décrochée (avant la séance 4 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique de l'histoire | En regroupement |
| Phase 2 : Confrontation des élèves à leurs difficultés lors de la séance 3 de langage | |
| Phase 3 : Lecture du tapuscrit complet | |
| | |

Annexe 2 : Séquence mise en œuvre en période 4 (Extraits)

| **Séquence : Lecture-compréhension de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Pastel, 2002) selon la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz** | **Domaine** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions |
|---|---|
| **Objectif** : Permettre aux élèves de s'approprier une histoire de telle sorte qu'ils soient capables de la raconter.<br><br>**Compétences** : Comprendre une histoire lue en classe ; Ecouter, échanger et réfléchir avec les autres ; Parler, parler longtemps, parler dans le thème ; Utiliser le lexique (vocabulaire précis et adapté) ; s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct ; faire appel à l'imaginaire | |
| **Matériel** : le tapuscrit, l'album, grilles d'observation, enregistreur | **Durée** : 5 séances |
| | |
| **SEANCES ET PHASES** | **MODALITES** |
| **Séance 1 : Découverte du premier épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| | |
| **Séance 2 : Découverte du deuxième épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| | |
| **Séance 3 : Découverte du troisième épisode de l'album** | |
| Phase 1 : Restitution : 1ère partie du travail : l'histoire | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : 2ème partie du travail : les personnages | |
| Phase 3 : Interprétation : 3ème partie du travail : se mettre à la place d'un personnage | |
| | |
| **Séance 4 : Histoire complète** | |
| Phase 1 : Restitution : Les élèves s'entrainent à raconter l'histoire en entier | Atelier dirigé pour 8 ou 9 élèves |
| Phase 2 : Compréhension : tous les personnages, leurs émotions | |
| Phase 3 : Interprétation : se mettre à la place d'un personnage | |
| Phase 4 : Clôture de la séquence didactique : « avez-vous aimé cette histoire ? » | |
| | |
| **Séance 5 : Entrainement et bilan** | |
| Phase 1 : Lecture de l'album avec les images | En regroupement |
| Phase 2 : Les élèves s'entrainent en binômes à raconter l'histoire | ½ classe en binômes<br>½ classe en ateliers autonomes |
| Phase 3 : Bilan : « qu'en avez-vous pensé ? » (oublis, ce que vous avez aimé..) | En regroupement |
| Phase 4 : Création d'une affiche | |
| | |

| | |
|---|---|
| **Séquence : Lecture-compréhension de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Pastel, 2002) selon la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz (séances décrochées)** | **Domaine** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions |
| **Objectif** : Acquérir du vocabulaire et s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct.<br><br>**Compétences** : Découvrir le lexique et essayer de se l'approprier ; Ecouter une histoire en silence ; S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct ; Ecouter, échanger et réfléchir avec les autres. | |
| **Matériel** : tapuscrit, imagier du lexique, enregistreur, album avec images | **Durée** : 4 séances |
| | |
| **SEANCES ET PHASES** | **MODALITES** |
| **Séance 1 : Séance décrochée (avant la séance 1 de langage)** | |
| Phase 1 : Présentation des objectifs et de la nature des séances de langage, annonce des règles liées à l'écoute et aux prises de parole (système des jetons) | En regroupement |
| Phase 2 : Présentation du lexique du premier épisode | |
| Phase 3 : Lecture du premier épisode | |
| | |
| **Séance 2 : Séance décrochée (avant la séance 2 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique du premier épisode en associant les mots aux personnages. | En regroupement |
| Phase 2 : Nous revenons sur les difficultés de compréhension de langage oral lors de la séance 1 de langage | |
| Phase 3 : Présentation du lexique du deuxième épisode | |
| Phase 4 : Lecture des deux premiers épisodes | |
| | |
| **Séance 3 : Séance décrochée (avant la séance 3 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique + lexique du 2ème épisode | En regroupement |
| Phase 2 : Confrontation des élèves à leurs difficultés lors de la séance 2 de langage | |
| Phase 3 : Présentation du lexique du troisième épisode | |
| Phase 4 : Lecture des trois épisodes | |
| | |
| **Séance 4 : Séance décrochée (avant la séance 4 de langage)** | |
| Phase 1 : Rappel du lexique de l'histoire | En regroupement |
| Phase 2 : Confrontation des élèves à leurs difficultés lors de la séance 3 de langage | |
| Phase 3 : Lecture du tapuscrit complet | |
| | |

Annexe 3 : Transcription des séances de langage autour de l'album *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos (Extraits)

Dans ces transcriptions, les symboles « /; //; /// » représentent des pauses plus ou moins longues.

***Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 1 :**

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble le premier épisode de l'histoire *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos. Tous ceux qui lèvent la main ont le droit de parler. Vous avez le droit de raconter, de répéter et de compléter ce qui a été dit par vos camarades. C'est à vous ! De quoi vous souvenez-vous ? Cynthia ? |
| Cynthia | Heu… la la maman elle rentre dans la chambre et et elle voit elle voit une souris alors que c'est son petit fils / ensuite elle elle appela le papa et ensuite et ensuite elle l'appela le papa et ensuite elle courra la souris. Ensuite y'avait une souris elle s'est cachée sous la table, ensuite y'avait le chat qui a dit miam miam en se léchant les babines, ensuite y'avait le chat et une autre souris dans un trou qui lui avait dit viens. |
| PE | Binta ? |
| Binta | // après [inaudible] il a dit maman mais après après y'avait personne |
| Cynthia | ah c'est vrai j'ai pas dit ça ! |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Et ben au début quand Archibald s'est réveillé et ben il a vu que tout était grand, c'était lui qui avait rétrécit. Puis alors le papa et la maman et ben ils sont rentrés. Et quand ils ont vu qu'ils allaient le balayer et le mettre à la poubelle (il rit) et puis, et après il était pas allé à la poubelle mais il courrait il courrait et il était tombé dans les escaliers ; il a dégringolé dans les escaliers |
| PE | Binta ? |
| Binta | Après, le chat il il a il avait vu un chat et après il a dit « miaou » |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Léandre ne savait pas que peut être ils vont les parents, s'ils attrapent, vont le donner au chat, peut être, je sais pas moi. Mais moi je crois qu'il va aller le mettre à la porte. |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | En fait il avait vu un chat en dessous de la table. Le chat, et ben c'était un matou et le matou en fait il il après, et lui, et ben il l'a, il l'a fait tomber les couverts, les couteaux et tout et après et quand le petit chat qui ressemblait une souris y'avait une souris qui faisait signe qu'il y avait une petite cachette et une porte et alors il est rentré dans la porte. Voilà ! |
| PE | Avons-nous tout dit ? Est-ce que vous vous souvenez de quelque chose d'autre ? Non ? D'accord alors maintenant nous allons nous intéresser aux personnages. Parlons d'abord d'Archibald, que veut-il ? |
| Léandre | Il veut, il veut heuuuuu, il veut pas qu'ils le jettent à la poubelle ses parents |
| Cynthia | Archibald, en fait, il veut pas, il veut qu'on le jette pas à la poubelle et aussi qu'il grandisse et qu'on le donne pas au chat. |
| PE | Que pense Archibald quand il voit sa maman ? // Personne ? // |
| PE | Que pense Archibald quand il voit le chat alors ? Binta ? |
| Binta | Il a peur |
| PE | Cynthia ? |

| | |
|---|---|
| Cynthia | Et peut être il va penser qu'au deuxième épisode ils vont le ils vont le mettre dehors et peut être ce sera ça ou peut être il va grandir. |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Il a vu un monstre, et que quand il a vu le monstre il a eu peur, mais on demande que le monstre il avait fait tomber tous les couverts par terre et que il avait vu que la maman elle descendait les escaliers. |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Peut être il a peur parce que peut être qu'ils vont le mettre à la porte |
| PE | Et que pense le papa d'Archibald ? Cynthia ? |
| Cynthia | Il est faché |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Il veut le balayer |
| PE | Et que veut le chat ? Cynthia ? |
| Cynthia | Manger la petite souris qui s'appelle Archibald |
| Mélina | Mais non c'est pas vraiment une souris Archibald |
| PE | Binta ? |
| Binta | Mais non c'est pas vraiment une souris ! |
| Vladimir | // |
| PE | Tu as besoin de temps pour réfléchir Vladimir ? Oui ?<br>Qu'auriez-vous fait vous à la place d'Archibald ? Léandre ? |
| Léandre | Moi, si les parents voulaient m'attraper, j'm'aurais caché sous leurs manteaux. |
| PE | Abdel ? |
| Abdel | C'est des jouets |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Moi si j'aurais été à la place d'Archibald, moi j'me serais cachée sur le dos de ma maman |
| PE | Binta ? |
| Binta | Moi je me serai cachée dans le lit |
| PE | Mélina ? |
| Mélina | Et moi j'me serai cachée dans le tiroir |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Et moi je me serai caché derrière le miroir |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Et sous le lit aussi |
| PE | Abdel ? |
| Abdel | Moi j'aurais joué à cache-cache |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | J'ai oublié |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Moi j'me serai cachée dans mes jouets |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Moi je serai allé dans la porte, j'aurais allé dans la porte |
| PE | Binta ? |
| Binta | Et moi j'me serai cachée en bas de la table |
| PE | Mélina ? |
| Mélina | Moi j'me serai cachée dans la litière de mon chat |

| | |
|---|---|
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Moi j'me serai caché // heuuu |
| PE | Tu as oublié ton idée Vladimir ? |
| Vladimir | Oui // |
| PE | Prends du temps pour réfléchir si tu en as besoin. D'accord ? Abdel ? |
| Abdel | J'me serai caché dans la plage |
| Un élève | Dans la plage ?? |
| Abdel | Je peux me cacher dans la mer quand même |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Moi j'aurais fait avec les bouts de puzzle j'aurais fait *kiteboard* avec et je serai allé très vite ! |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Moi jme serai cachée dans les égouts |
| Les autres | « aaaaaaaaaah » |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Moi jme serai caché dans / dans / dans // jme caché heuuu heu dans les vaisselles |
| PE | Mélina ? |
| Mélina | Moi je serai cachée dans le lavabo |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Je me serai caché aussi dans les fleurs |
| PE | Binta ? |
| Binta | J'me serai cachée dans les égouts |
| Un élève | On l'a déjà dit |
| Cynthia | Oui mais on a le droit de répéter |
| PE | Oui, vous avez le droit de répéter ce qui a été dit. Abdel ? |
| Abdel | En dessous du lit |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Moi je vais me cacher, je vais me cacher heu, je vais me cacher dans le rideau |
| PE | Mélina ? |
| Mélina | Et moi me cacher dans la poche du manteau à ma mère |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Moi jme serai cachée mmmmh où ? dans la salle de bain |
| PE | Abdel ? |
| Abdel | Moi je vais me cacher dans la porte de la cuisine après dans l'évier ca jte jure que c'est ma cachette préférée dans ma maison. |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Moi jvais me cacher sur.. jvais me cacher heuuu… |
| PE | Mélina ? |
| Mélina | Moi je me cacherai dans la boite de conserves de ma mère. |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | Moi dans le sac de ma mère ! |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Moi si j'avais été à sa place je me serai cachée dans le ventre à ma mère |

| | |
|---|---|
| PE | Les enfants je vous félicite vous avez eu beaucoup d'idées de choses qu'Archibald aurait pu faire. Nous allons devoir nous arrêter là car c'est l'heure d'aller en motricité. Si vous aviez d'autres idées, essayez de vous en souvenir pour la prochaine fois. |

***Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 2 :**

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble le premier épisode de l'histoire Je ne suis pas une souris de Mario Ramos. Vous vous souvenez, vous avez le droit de raconter, vous avez le droit de répéter, et d'ajouter quelque chose. |
| Marguerite | En fait la petite souris elle était dans son lit et ses parents étaient pas là. Elle a crié « je suis là », « ce n'est pas ma fille !! » « si je suis votre fille » alors alors alors elle dit non une souris dans le lit de mon petit petit, alors, alors hop grâce à la petite souris et la petite souris s'est cachée. Elle a vu heu elle a vu elle est rentrée et il prenait le couteau et alors elle est vite rentrée dans une petite porte magique. Une petite souris et et elle a parlé avec la souris et c'est la fin |
| Mathilde | En fait en fait quand il dort heu l'humain et ben et ben pendant la nuit et ben il devint une souris. Et quand il se réveille il est tout petit dans son lit. Et et du coup après et il dit noooon maman pendant la nuit j'ai rétréci et après du coup et du coup il a dit « mais ce n'est pas ma petite fille » et alors elle a pris un balai et elle a enlevé et elle s'est enfuit. Heu et après heu et après et après du coup elle s'enfuit et du coup après heu heu la maman le papa vient voir, vient à la poursuite et du coup après et ben y'a y'a y'a et ben y'a et après il réussit à s'enfuir. Il voit une tête qui l'observe et du coup après c'est c'est un chat qui dit miam miam miaou et du coup après et avec et après il a emmêlé dans le tapis et il entend ses parents qui descend l'escalier et du coup il voit une souris qui lui fait un signe et après voilà c'est terminé. |
| PE | Harun ? |
| Harun | // |
| PE | Tu as oublié ce que tu voulais dire ? Oui ? Vincent ? |
| Vincent | Dans la nuit il avait rétréci et après il était minuscule… et après je ne me souviens plus |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | En fait la petite souris, c'était la nuit, et quand c'était la nuit la petite souris elle a entendu un bruit et elle a dit maman papa, j'ai « rétarci » ! alors le papa s'est réveillé et il a dit « mais c'est même pas ma petite fille » et après elle a dit « oh une souris dans le lit de mon petit » alors la souris a essayé de s'échapper et derrière et après elle a vu le chat qui a dit miam miam miaou. C'est bien bon, délicieux |
| PE | Mathilde ? |
| Mathilde | Et les chats ils mangent des souris ! |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | Alors elle va dans la chambre et elle voit ses parents et elle dit papa, maman ! et après la petite souris elle retrouve ses parents ! C'est la fin ! |
| PE | De quoi vous souvenez-vous encore ? Avons-nous oublié quelque chose ? Augustin ? |
| Augustin | La petite souris … je me souviens plus |

| | |
|---|---|
| PE | Autre chose ? Non ? D'accord. Nous allons maintenant parler des personnages, en commençant par Archibald. Que veut-il ? |
| Vincent | Archibald il avait rétrécit. |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | Le chat il dit « maman, papa » |
| PE | Que pense Archibald quand il voit sa maman ? |
| Mathilde | Il pense qu'elle va pas le reconnaitre |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | Le chat voyait la souris et se dit « je vais la manger » alors la souris elle a essayé de se cacher et elle voyait .. alors elle rentre … |
| PE | Et à votre avis, que pense Archibald quand il voit le chat ? Mathilde ? |
| Mathilde | Il se dit qu'il va le manger |
| PE | Augustin ? |
| Augustin | /// |
| PE | Prends ton temps pour réfléchir Augustin. Vincent ? |
| Vincent | En fait il est poursuivi par le chat |
| PE | Mathilde ? |
| Mathilde | Oui mais après les parents ont descendu les escaliers et ils vont aussi à la poursuite d'Archibald |
| Mathilde / PE (*petit moment de divagation*) | En montrant ma grille d'analyse : « c'est moi qui ai parlé le plus » « maitresse tu as écrit quoi là ? » Je réponds « attend son tour de parole, c'est bien vous le faites tous ». « Et là maitresse tu as écrit quoi ? » « Ecoute ce que disent les autres » ; « ici c'est le nombre de fois que vous prenez la parole ». Allez, revenons à notre histoire. Que pense la maman d'Archibald ? Que veut-elle ? Mathilde ? |
| Mathilde | Et ben heu elle veut heu elle veut heu heu trouver son enfant |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | Elle veut que Archibald (inaudible) |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | Elle veut retrouver Archibald |
| PE | Et que veut le chat ? |
| Plusieurs élèves | Il veut manger la souris |
| PE | Mathilde, qui est la seule élève qui a levé la main et qui a attendu que je l'interroge |
| Mathilde | Il veut manger la souris |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | Il veut manger Archibald |
| PE | Et vous qu'auriez fait à la place d'Archibald ? Mathilde ? |
| Mathilde | Si je serai Archibald j'aurais fait heu j'aurais dit que je suis Archibald et que et que après je monte dans la poubelle |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | Moi j'aurais tendu un piège au chat et je me serai caché pour qu'il ne me trouve pas ! |
| Mathilde | Et le chat est pris au piège ? |
| Vincent | En fait j'aurais fait un piège et après j'aurais construit une cabane. Et comme ça je suis protégé du balai et je l'attache au sol |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | [Inaudible]. |

| | |
|---|---|
| PE | Mathilde ? |
| Mathilde | Archibald et ben je l'aurai caché dans mes poubelles et comme ça il va être déballé et il sera tout sale ! et après et après avec les griffes il va le casser mais sauf que ses griffes vont se casser et du coup moi je pourrais faire des pièges à des gens et comme ça ils pourraient plus venir et je pourrais me cacher toute seule |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | Moi je moi je vais faire peur à tout le monde |
| PE | Mathilde ? |
| Mathilde | Moi j'avais une autre idée aussi ! et ben je pouvais et je pourrais tomber sur un immeuble et par exemple si le chat entrait dans cette école je rentrerais et je pourrais lui faire un croche-patte pour tomber dans l'eau et vu que les chats aiment pas l'eau ! |
| PE | Marguerite ? |
| Marguerite | Ben le chat que je lui aurai donné une petite croquette et une petite pince à linge et après il va ramasser la pince à linge et aie ! et après il crie aie ! et dans la chambre il va courrait courrait courrait et le chat veut le manger. Il donne des croquettes à le chat et avec la pince à linge et après après et après après // après après le roi des serpents et il vient faire mal |
| PE | Très bien les enfants, je vous félicite d'avoir bien participé pendant cet atelier de langage. Nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. |

### *Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 3

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble le premier épisode de l'histoire *Je ne suis pas une souris* de Mario Ramos. Vous avez le droit de raconter, vous avez le droit de répéter et de compléter, d'ajouter quelque chose. Vous êtes prêts ? Je donnerai la parole à tous ceux qui lèvent la main.<br>Et la petite chose qui change cette fois-ci c'est que vous n'avez que le temps du sablier pour parler. Quand le sablier sera vide il faudra donner la parole à votre camarade. Nous essayons comme ça. D'accord ? |
| Un élève | Mais c'est nous qui choisi à qui on donne la parole ou pas ? |
| PE | Non c'est moi, en fonction des enfants qui lèvent la main. Mathieu ? |
| Mathieu | En fait quoi, en fait, il était une souris.. une souris // |
| PE | Tu as besoin de réfléchir Mathieu ? Oui ? D'accord. Lucie ? |
| Lucie | Heu la souris heu elle est partie, après la souris heu heu après après elle a couru |
| Lisa | Mais c'est pas une souris ! |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après quoi la souris elle s'en va, après elle va quelque part, après heu elle a rencontré quelqu'un qui va aller avec elle |
| PE | Autre chose dont vous vous souvenez ? |
| Lisa | En fait à un moment et ben elle dit c'est moi et après il a descendu les escaliers et il s'est caché le petit chat il s'est léché les babines. Et il a mis sa tartine, les couverts |
| PE | De quoi vous souvenez vous encore ? Qu'est-il arrivé à Archibald ? |
| Mathieu | Et ben Archibald et ben il s'enfuit quelque part et après il trouve un trouve un fruit ou un légume et après peut être il mange un des deux |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | Y'a une silhouette qui est arrivé devant lui, c'était un petit chat |

| | |
|---|---|
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi il mange des légumes et il va aller quelque part et il cherche quelque chose d'autre qu'il aime bien |
| Un élève | Ça passe vite le temps du sablier |
| PE | C'est vrai, et je pense que le sablier vous déconcentre plus qu'autre chose. Concentrez-vous, et écoutez ceux qui parlent au lieu de regarder le sablier. Aurions-nous oublié de raconter quelque chose ? |
| Lisa | A un moment il a dit qu'il avait rétréci pendant la nuit |
| Mathieu | Après quoi après peut être aussi il va quelque part et après quoi après il s'en va et pour trouver un petit quelque chose pour manger |
| PE | Autre chose ? Non ? A votre avis, que veut Archibald ? |
| Mathieu | Il va quelque part ou il voit quelque chose à manger qu'il aime bien |
| Lisa | Archibald il a envie de redevenir grand |
| Mathieu | Après quoi et ben Archibald il a grossi, grossi, grossi |
| PE | Ah bon ? |
| Lisa | Mais non ! |
| PE | Je vais vous relire l'histoire tout à l'heure |
| Lisa | Elle va nous relire le 1 et le 2 |
| PE | Je suis désolée, mais utiliser le sablier n'était pas une si bonne idée. Je vois que cela vous déconcentre et vous empêche de raconter l'histoire. Je vais le retirer pour la suite de la séance.<br>Et la maman d'Archibald, que pense-t-elle à votre avis ? |
| Lisa | Que c'est une souris…. Et son papa aussi<br>Et à un moment et ben la maman d'Archibald elle dit elle dit à son papa qu'il y a une souris, que la souris elle s'est cachée. Et voilà. |
| PE | D'autres idées ? Non ? Et le chat, que veut le chat ? Georges ? |
| Georges | // |
| PE | As-tu besoin de temps pour réfléchir ? Oui ? Mathieu ? |
| Mathieu | [Inaudible]. Et si il voit du lait il boit du lait le petit chat |
| PE | Dans l'histoire que j'ai lue ? |
| Mathieu | Non // |
| PE | Vous devez raconter l'histoire que je vous ai lue tout à l'heure. Lisa ? |
| Lisa | Il prend sa pate à tartiner, un couteau pour étaler heu le beurre ou la ou le nutella, il prend sa gamelle et il s'installe pour manger la souris. Mais il la mange pas après, après la après Archibald elle sort dehors, elle s'enfuit. |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après le chat il boit du lait |
| PE | Nous sommes en train de parler de l'histoire. Nous ne pouvons parler que de l'histoire de *Je ne suis pas une souris*. |
| Lisa | Pas de notre vie ! |
| PE | Oui. Et vous, si vous aviez été à la place d'Archibald, qu'auriez-vous fait ? |
| Lisa | Et ben moi … |
| PE | On lève la main Lisa ! Mathieu ? |
| Mathieu | Et ben moi après je vais manger tout et après je vais grossir grossir et après jusqu'à la lune ! |
| PE | Lisa ? |

| | |
|---|---|
| Lisa | Je sais plus. // Et ben je tirerai les cheveux, je mettrai les doigts dans le nez et les doigts dans les oreilles, et je lui croquerai le bidou ! |
| PE | Quelque chose en lien avec l'histoire et ce qui est en train de lui arriver ? Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après quoi je vais quelque part et je vais manger quelque chose mais je vais pas grossir jusqu'à la lune. |
| PE | Quelqu'un a une autre idée ? Lucie ? // Lisa ? |
| Lisa | Si je serai Archibald et ben moi, sans me faire repérer, j'entrerai par la serrure j'ouvrai la porte ou je rentrerai par la serrure sans qu'on me voye je vais me cacher dans le lit, je vais me cacher dans le lit de la maman, après dans le lit du papa après dans la cuisine sans me faire repérer par le chat après heu après je lui tirerai plusieurs poils et après heu et après comme ça le chat il va crier et après et après la souris elle va monter les escaliers pendant que le papa et la maman ils s'occupent de leur petit chat et après il va sauter par la fenêtre et après je sais plus |
| PE | Lina ? |
| Lina | Moi si j'étais Archibald /// |
| Lisa | Mais pourquoi il est devenu tout petit ? |
| PE | Ah, ça, vous le saurez peut-être au deuxième ou alors au troisième épisode. |
| Lisa | Mais c'est long ! |
| PE | Oui, cela s'appelle le suspense. C'est quand on attend la suite d'une histoire avec impatience, quand nous sommes très pressés de savoir ce qui se passera ensuite !<br>Allez, nous allons arrêter pour aujourd'hui. Je vous félicite d'avoir bien participé pendant cet atelier de langage. |

### *Je ne suis pas une souris*, épisode 2, groupe 1

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble le deuxième épisode de Je ne suis pas une souris de Mario Ramos. Vous avez le droit de raconter, de répéter et… |
| Un élève | Dire la même chose |
| PE | Dire la même chose, cela veut dire répéter. Vous avez aussi le droit de compléter. Cela veut dire que vous avez le droit d'ajouter quelque chose, de dire quelque chose en plus de ce qu'a dit votre camarade. Tous ceux qui lèvent la main seront interrogés. Vous avez tous le droit de parler, mais il faut attendre son tour de parole. C'est à vous. De quoi vous souvenez-vous ? Marguerite ? |
| Marguerite | En fait la petite souris elle était toute petite la nuit alors c'était un éléphant alors // et // elle elle y y dit une petite souris dans le lit de ma fi/ de ma pti/ de ma petite fille de ma petite fille alors prend le balais elle dit prend le balais et et la petite souris s'échapper elle a fait elle a fait une fête et et le chat a un couteau et cuillère une serviette et c'était et assiette // et c'est aussi et c'était une souris // et elle s'appelait Alice // et / et / elle s'appelait Alice // elle donna à manger à la souris |
| Un élève | C'est pas une souris |
| Marguerite | C'est pas une souris ah nan c'est pas une souris ! c'était un éléphant, un éléphant ! regarde mon nez, elle a mangé du fromage, elle a mangé le fromage et elle arrivait pas à dormir et elle pensait toujours à ses parents. |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après i dit la fille ah y'a une souris dans son lit, elle appela maman et / tout après après quoi après y voit y prend le balai pour enlever ce (inaudible) et après ça y'est |
| PE | Vincent ? |

| | |
|---|---|
| | Heuuu en fait heu je sais plus |
| Mathieu | Après quoi après heu heu après après quoi après la souris est arrivée après y dit j'ai un nez poin/ un nez pointu après y dit y dit éléphant en fait quoi en fait je suis un éléphant après quoi après y dit que je suis un éléphant ! ça y'est |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | En fait il rencontre une souris qui s'appelle Alice et heu // je sais plus heu // ça y'est j'ai retrouvé : mais je ne suis pas une souris, regarde mon nez, c'est une trompe ! et je suis un éléphant. Mais tu es trop petit pour être un éléphant ! heu et après je sais plus |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après mmh mmh après il mange une glace au fromage |
| Un élève | On a déjà dit la glace au fromage |
| PE | Vous avez le droit de répéter. De quoi vous souvenez-vous encore ? Avons-nous oublié quelque chose ? Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après quoi il a fini sa glace au fromage après il voit quelque chose et y mange tout et aussi la maitresse ! |
| PE | Cela m'étonnerait que j'ai dit ça en vous lisant cette histoire Mathieu.. |
| Mathieu | Non / |
| Un élève | On a le droit d'inventer ? |
| PE | Non, vous ne pouvez pas encore inventer. Le seul moment où vous pouvez inventer des choses c'est lorsque je vous demande ce que vous, vous auriez fait à la place d'un personnage. Continuons. Avons-nous oublié quelque chose ? Mathieu |
| Mathieu | Après quoi après y voit quelque chose y mange après y va quelque part y dit qqch i va quelque part y dit quelque chose y va quelque part y dit quelque chose y va quelque part y dit quelque chose après quoi la souris après y ont mangé après ça y'est |
| PE | Vous souvenez-vous d'autre chose ? |
| Vincent | Et aussi heu .. heu déjà y s'appelle comment l'éléphant j'ai oublié |
| PE | Archibald |
| Vincent | Archibald aussi il a senti l'araignée donc il a fait un piège à souris et il a lancé une pierre et l'araignée elle est tombée dans le piège |
| PE | Bien. Vous souvenez-vous de quelque chose d'autre ? Non ? D'accord. Alors, qui est le nouveau personnage de cette histoire ? Vincent ? |
| Vincent | Alice |
| PE | Arya ? |
| Arya | La souris Alice |
| PE | Sophia ? |
| Sophia | La souris Alice |
| PE | E que veut Alice ? Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après i va quelque part et si y voit quelque chose il aime pas il continue après quoi le deuxième y trouve quelque chose qu'il aime beaucoup, quelque chose pour boire quelque chose pour manger et y mange et y boit ça y'est j'ai fini |
| PE | Arya ? |
| Arya | En fait après Archibald il est monté sur un arbre il a regardé et il voulait maman ! |
| PE | J'ai lu cela dans l'histoire ? |
| Vincent | Non, N.O.N, non, N.O.N |

| | |
|---|---|
| PE | Que pense la souris quand elle voit Archibald ? |
| Arya | Elle a demandé gentiment ! |
| Vincent | Maitresse, t'as pas fait la barre ! |
| PE | Et que pense Archibald quand il voit la souris Alice ? Arya ? |
| Arya | Elle était contente ! |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | [Inaudible] |
| PE | Sophia ? |
| Sophia | Archibald il était content |
| PE | Qu'auriez-vous fait, vous, à la place d'Archibald l'éléphant ? |
| Mathieu | Moi je vais monter tout là-haut et après je vais manger la lune |
| PE | Arya ? |
| Arya | Et ben moi quand je serai Archibald comme ça je vais tout manger même la souris même la lune et même la terre et même les escargots ! |
| PE | Vincent ? |
| Vincent | Moi je vais moi je vais faire un piège je mange et je vais manger le fromage et je fermerai la porte comme ça je serai caché ! |
| PE | Arya ? |
| Arya | Après je vais manger tout la planète ! |
| PE | Mathieu ? |
| Mathieu | Après quoi après quoi je vais manger la lune et // après quoi après la lune après je vais aller dans le piège et je vais manger tout ! même la table la table je vais manger la table et vais manger tout le temps ! |
| PE | Arya ? |
| Arya | Moi quand je serai Archibald je vais manger la tête de la souris |
| PE | Georges ? |
| Georges | Moi moi à la place d'Archibald je vais manger un ver de terre |
| Vincent | Et comme ça ! Ah ouais il a eu une idée géniale ! comme ça il sera tout baveux Archibald et tout le monde aura peur de lui |
| PE | Bravo les enfants. Je vous félicite, vous avez bien participé pendant cet atelier de langage. Nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. |

### *Je ne suis pas une souris*, épisode 2, groupe 2

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble le deuxième épisode de l'histoire Je ne suis pas une souris de Mario Ramos. Tous ceux qui lèvent la main auront le droit de parler. Asseyez-vous correctement. Vous avez le droit de raconter, vous avez le droit de répéter et de compléter. C'est à vous. De quoi vous souvenez vous ? Vladimir ? |
| Vladimir | Heu mmmmh heu le garçon y croyait que le chat était mort et après, et après après heu après après // heu // après après / quatre par quatre il allait dans l'escaliers et après voilà. |
| PE | Harun ? |
| Harun | Il est allé dans la cuisine et après il a vu une porte. Et et une souris qui lui a fait comme ça (geste de la main) et après il était après // et après / voilà |
| PE | Lina |

| | |
|---|---|
| | Il est rentré dans sa maison et il lui dit « voilà ma maison » et aussi aussi il a dit que je je veux mon papa et ma maman il arrivait pas à fermer les yeux donc il a dit peut être un petit bisous il il a dit et voilà |
| PE | Binta ? |
| Binta | Et après et après y y a-après un chat voulait le manger après il a / [un élève l'interromp] j'ai pas encore fini ! |
| PE | Nous t'écoutons Binta |
| Binta | Après après y après archibald y y avait une grosse tête qui le voyait comme ça, après y'avait une [inaudible] qui [inaudible] et après le chat il a fait miaou |
| PE | Tu as terminé Binta ? oui, alors à Léandre. Ne vous inquiétez pas vous allez tous pouvoir parler. |
| Léandre | Le gros chat il avait vu une petite souris sous la table alors il voulait l'attraper et il a sauté et et il a renversé les couteaux, tous les couverts et les assiettes et puis et même le chat il s'est renversé lui-même et puis et oui et après et après et puis le ptit le petit et ben et ben et et ben il a vu une porte et il est rentré dans la porte et la souris elle disait viens alors il est venu et la souris elle a demandé si il s'il était une souris et lui c'était un éléphant en fait alors il a dit je suis un éléphant et puis après il a dit qu'il était un éléphant. Après elle a dit ah bon et après elle allait dans la cave avec l'éléphant et puis la souris elle a vu un piège un souris alors elle a pris son bâton elle arraché le bout de fromage alors ils ont mangé ils ont fait un diner dans dans en haut et que en haut et après qu'ils avaient fait un délicieux repas ils avaient man/, ils avaient bien discuté ils avaient raconté et ben ils se sont raconté des histoires et puis c'est tout. |
| PE | Victoria tu voulais parler ? Non ? Tu es sûre ?<br>Mathilde ? Je vois que vous avez tous beaucoup de choses à dire alors peut être que nous allons faire différemment si je vois que cela devient trop long. |
| Mathilde | En fait il voit une souris qui lui dit un signe et du coup il vient et après et après et après il voit heu une maison qui est bien à sa taille et et la souris elle elle dit voici ma maison. Et et après, après heu ben Archibald il dit la petite souris Alice elle elle a dit ça c'est ma maison de souris et après lui il a dit mais moi je ne suis pas une souris je suis un éléphant ! et elle elle a dit ah bon tu es un éléphant ? et après ils sont yallé dans la cave et et et ils ont et avec un bâton ils ont pris heu le le fromage et y'avait un piège à souris et et elle a pris un caillou et elle l'a lancé sur le piège à souris et ça a fermé comme un bruit et et après et après ils ont fait un petit déjeuner et du coup après ils se sont raconté des histoires qui leur faisaient rigoler et fin |
| PE | C'est très bien mais vous avez tous beaucoup de choses à dire. Donc je vais vous laisser parler, mais si je vois que cela devient trop long je mettrai devant vous le sablier. Vous devrez alors essayer de terminer avant qu'il ne se vide.<br>Continuons. Lisa ? |
| Lisa | Heu à un moment et ben et ben y'a le papa et la maman qui descendaient les escaliers quatre à quatre. Et et ils disaient nom d'une pipe en bois et il répétait dans dans sa tête |
| PE | Binta ? |
| Binta | Il arrivait pas à à fermer son œil parce que sa sa mère et son papa il leur manquait et après il a dit ?? après il est allé dans la cave et la souris elle a dit et la souris elle a dit touche à rien et après et a après heu heu après Archibald il courrait il courrait dans l'escalier après Archibald il courut dans l'escalier après après y'avait un chat qui espionnait et après il a dit miaou |
| PE | Samuel ? |

| | |
|---|---|
| Samuel | Heu en fait et ben Archibald elle il dormait et et après après et ben et il se réveilla et tout était grand ! il a rétrécit et après et après ben heu après et ben heu après et ben et ben il avait rétrécit et après sa mère elle est venue dans la chambre et elle a dit y'a une souris dans la chambre de mon petit |
| PE | Léandre ? |
| Léandre | En fait en fait en fait quand il s'est réveillé l'éléphant et ben il a vu que tout était rétrécit. Et ben après il a couru dans le couloir parce que il a vu que sa maman heu il était heu elle a vu une souris sur l'oreiller alors elle a couru heu heu le chat heu l'éléphant et ben et ben et ben le le et ben et ben le chat il a dégringolé dans l'escalier |
| PE | Abdel ? |
| Abdel | Heu heu je vais raconter le début. Je réfléchis. |
| PE | D'accord, réfléchis. Lina ? |
| Lina | Après il dit il dit y'a y'a y'a une souris dans le lit de mon fils ! et aussi heu après heu il heu la maman elle a dit chéri y'a une souris dans le lit ! après après elle a il a ramené la tapette comme ça il appuie sur la souris ! |
| PE | Victoria ? |
| Victoria | /// |
| Lisa | Heu heu à un moment et ben et ben le plafond était trop haut la porte aussi heu heu aussi les heu (inaudible) |
| Léandre | Et ben et ben en fait et ben il est rentré dans la maison de la petite souris qui fait des signes alors il est rentré et elle souris elle est allée dans sa dans la cave, elle est elle a pris le fromage qui était sur le piège a souris la elle a pris le fromage et quand elle avait pris le fromage après ils sont remontés et ils ont fait un délicieux repas et après comme et après l'éléphant comme il pouvait même pas dormir parce que heu il pensait à son papa et sa maman et puis il disa « un petit bisou à papa et maman » et après et ben quand il était dans la grande chambre il était dans sa chambre et quand il a vu qu'il s'est reveillé et ben et ben il avait rétrécit pendant la nuit. Tout était grand pour lui ! |
| PE | Samuel ? |
| Samuel | Et ben y'avait un piège à souris et il a mis un bâton et pam ça et il a jeté un bâton et pam et après il a dit oh c'est c'est si dangereux que ça ! |
| Binta | Après heu après et après il est parti dans l'escalier, après après il il arrivait pas à fermer l'œil parce que son papa et sa maman lui manquaient et après il faisait un bisou à papa et maman |
| PE | Bien les enfants, nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. Vous avez beaucoup parlé et nous n'avons malheureusement pas le temps de parler des personnages et de ce que vous auriez fait à leur place. Mais je vous félicite pour votre participation pendant cet atelier de langage ! |

### ***Je ne suis pas une souris*, épisode 3, groupe 1**

| | |
|---|---|
| PE | Nous allons raconter ensemble l'histoire de Je ne suis pas une souris que maintenant vous connaissez en entier. Vous vous souvenez vous avez le droit de raconter, de répéter, de compléter. Que veut dire compléter ? |
| Lisa | Ca veut dire qu'on dit un truc et après quand il a terminé et ben on dit le truc qui vient après qu'est ce que la personne avait dit |
| PE | Voilà. On dit quelque chose en plus. On ajoute qqch. Mais ne parlez pas trop trop longtemps pour que vous puissiez tous parler. C'est à vous ! de quoi vous souvenez vous ? Cynthia ? |
| Cynthia | Heu… j'men souviens plus ! |
| PE | Lisa ? |

| | |
|---|---|
| Lisa | A un moment il fait un rêve et et après son papa et sa maman ils lui disent à table mon chéri ! |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Après heu après heu j'ai oublié |
| PE | Ah, tu as oublié. Essaye de t'en souvenir. Samuel ? |
| Samuel | Et ben après et ben après dans le 1er il dort et après il a rétrécit pendant la nuit et après il a vu une petite souris qui lui a fait un signe de l'œil et après il avait vu heu une maison à sa taille. Voilà. Et après il a descendu dans la ca dans la cave et après y'avait un piège à souris avec un avec un fromage. Voilà |
| PE | Lina ? |
| Lina | Après après il a dit j'ai préparé un repas pour nous les deux il a dit |
| Abdel | Un bon repas ! |
| Arya | Après… je me souviens plus |
| PE | Prends ton temps pour réfléchir. Autre chose ? |
| Cynthia | Après c'était heu ils avaient fini de manger, ils ils sont allés dans le lit ils ont papoté en ensuite la la petite souris elle a dormi ensuite l'éléphant il est allé faire un bisou à sa maman et tout ça c'était en rêve ! |
| PE | Vous souvenez vous d'autre chose ? Lina ? |
| Lina | Heu mmh la souris et aussi elle elle avait vu un fromage et après elle a dit elle a dit c'est c'est trop dangereux pour moi ! |
| PE | Vous souvenez vous d'autre chose encore ? Samuel ? |
| Samuel | Après le la il a jeté un pierre sur le piège à souris et après ça a fait [il fait claquer ses mains] et après et après après y'avait au menu heu y'avait des pâtes ! |
| PE | Lisa |
| Lisa | A un moment il fait un ptit il dit peut-être un petit bisou à mes parents et après après son papa et sa maman ils ont appelé à table mon petit ! |
| PE | Cynthia ? |
| Cynthia | Et heu et après le chat avant il se il se lachait les babines parce parce qu'il était sous la table après il a dit miam miaou miaou et j'ai oublié après |
| PE | D'accord. Lisa ? |
| Lisa | Il voyait qu'il y avait une friandise devant lui et ensuite il dans son élan il prend heu pate à tartiner heu miel croquettes et beurre salé et et // |
| PE | Lina ? |
| Lina | Après il a mangé tout le chat et et il a couru jusqu'à la cave |
| PE | Lucie ? |
| Lucie | Il est parti dans la cuisine avec sa [inaudible] après après le chat après le chat il a fait miaou |
| PE | Samuel ? |
| Samuel | Lisa elle a oublié quelque chose, elle a elle a oublié heu le chat il avait pris aussi la fourchette et le couteau il avait pris |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Après il voulait et après il a vu un monstre mais c'était pas un monstre et ils se sont bagarrés |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | A un moment le chat il s'est empêtré dans la nappe et il a profité pour s'échapper l'éléphant la souris après qu'il s'a échappé il a descendu les escaliers il a il a raté une marche et a dégringolé jusqu'en bas. Ensuite par chance il avait rien de cassé et il remonte tout en haut ; ensuite il arrive ensuite il attend il entend ses parents descendre les escaliers il trouve un endroit où se réfugier et heu et comme par magie |

| | |
|---|---|
| | une porte s'ouvrit toute seule une petite souris lui faisait signe. Après qu'elle lui a fait signe et ben il a traversé la porte le mur après après la souris elle a dit « je m'appelle Alice » et ensuite après qu'elle a dit « je m'appelle Alice » et ben elle dit justement j'allais chercher à manger dans la cave à manger pour mon petit à manger pour mon petit dej ensuite ensuite elle avance elle trouve un pi après elle trouve un pièg après elle trouve un piège à souris après qu'elle l'a trouvé le piège à souris elle elle prend le fromage délicatement elle après qu'elle a pris le fromage délicatement elle prend délicatement un pierre elle le jette sur le sur le piège à souris après que y'a un claquement sinistre et ben et ben après que y'a un claquement sinistre heu heu après le claquement sinistre et ben et ben heu y et ben ils font un bon repas et en fait tout ça c'était un rêve et après il a dit « à table mon petit » ! |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Heu après après le garçon après le garçon après le garçon il croyait que que y'avait un monstre une souris et qui était un monstre il croyait que la souris était un, monstre mais c'était pas ça |
| PE | Arya ? |
| Arya | Après après comme l'éléphant et la souris et la souris elle s'appelait Alice |
| PE | Lina ? |
| Lina | Après le chat il avait les yeux qui étaient jaunes et aussi et ben heu il est rentré dans la porte dans la cave du petit garçon et il s'est caché avec la souris et après ils ont fabriqué un piège à souris ils ont mis un fromage et après |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | Non ils l'ont pas fabriqué il était déjà là |
| PE | Lina ? |
| Lina | Après et ben et ben y'avait un claquement ils ont jeté une pierre dans le piège à souris |
| PE | Lucie ? |
| Lucie | Heu heu après le chat il est allé voir Alice |
| PE | Samuel ? |
| Samuel | En fait après que heu le papa heu la fille heu alice elle entend ses parents dire elle entend ses parents dire après elle entend son papa qui dit nom d'une pipe mais nom d'une pipe ! et après ils ont descendu quatre quatre quatre et après comme par magie y'a une porte qui s'est ouvert après la petite souris qui faisait signe de la main et après après sans réfléchir elle avait elle après elle était dans sa maison ou tout était à sa taille après ils ont mangé un délicieux repas après ils ont raconté l'histoire d'un éléphant et d'une souris qui font du jogging et après il courait l'éléphant et la souris ils courraient et la souris elle a dit « tu as vu toute la poussière qu'on soulève ? » voilà |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | Après après c'était un rêve ça donc il dit à table mon petit à table mon petit à table mon petit heu jusqu'à ce qu'il soit terminé l'histoire |
| PE | Lucie ? |
| Lucie | [Inaudible]. |
| Cynthia | Après après c'était un rêve et ensuite la maman elle elle heu elle va chercher son petit et elle lui dit tiens voilà ton petit chocolat chaud |
| PE | Arya ? |
| Arya | Quand elle est venue chez la souris elle a dit mes parents ils veulent m'écraser ! |
| PE | Lina ? |
| Lina | Après heu après au tout début il était transformé en souris et après il a dit maman ! papa ! j'ai rétréci la nuit ! après sa voix elle était ils ont même pas entendu donc mais ils ont un tout petit peu entendu donc |

| | |
|---|---|
| | ils ont descendu par quatre dans les escaliers après heu il a dit mais maman c'est moi ton petit fils ! après et ben il a dit chéri à l'aide y'a une souris dans le lit ! |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | Après après sa maman et son papa il dit à table mon petit à table mon petit à table mon petit jusqu'à la fin jusqu'à la fin jusqu'à la fin qu'il existe plus le livre |
| PE | Bien. Vous souvenez-vous d'autre chose ? Non ? Alors qui se souvient des personnages de l'histoire ? Arya ? |
| Arya | L'éléphant, la famille d'éléphants |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | L'éléphant |
| PE | Samuel ? |
| Samuel | L'éléphant la souris le papa et la maman de l'éléphant et voilà |
| PE | Lina ? |
| Lina | Y'avait le papa et la maman, après y'avait l'éléphant, le chat, et l'éléphant et la et les et la souris |
| PE | Arya ? |
| Arya | Y'avait l'éléphant la famille d'éléphants et Alice ! |
| PE | Lisa ? |
| Lisa | Y'avait l'éléphant, les deux petites souris et heu et le ptit chat avec sa gamelle qui se lèche les babines y'a Alice y'a je ne suis pas une souris y'a heu /// |
| PE | Lina ? |
| Lina | y'avait aussi et ben y'avait y'avait aussi le chat le chat y'avait le chat la famille d'éléphants, l'éléphants, y'avait le chat la souris un éléphant la famille d'éléphants heu aussi y'avait la souris le papa et la maman et le fils ! |
| PE | Vladimir ? |
| Vladimir | Après heu y'avait le chat la souris heu |
| PE | Cynthia ? |
| | Y'avait heu le papa éléphant la maman éléphant y'avait le fils éléphant et y'avait la petite souris Alice et le chat ! |
| PE | Est-ce que le chat a obtenu ce qu'il voulait ? Lisa ? |
| Lisa | Non, il a il a pas mangé sa proie, il s'est empêtré dans la nappe |
| PE | Lina ? |
| Lina | C'était l'heure du déjeuner et il voyait le chat qui avait son popotin qui était gros donc le papa et la maman ils ont soulevé la nappe et ils ont dit « qu'est ce que tu fais là chat ? » |
| PE | Qu'auriez-vous fait à la place d'Archibald ? |
| Lisa | A un moment il dit à table à table jusqu'à jusqu'à ce que le livre il soit tout abimé par tous les habitants jusqu'à qu'il aille à la poubelle dans le camion de poubelle on a tout colorié dessus |
| PE | Est-ce que quelqu'un à qqch d'autre à dire ? |
| Samuel | Et ben après et ben il est il a fait et ben après il disait nom d'une pipe nom d'une pipe ! |
| PE | Bien, les enfants, nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. Je vous félicite car vous avez très bien raconté cette histoire que vous connaissez maintenant complètement. |

Annexe 4 : Grilles d'observation des élèves complétées (Extraits)

**GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES – LANGAGE : *Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 1**

| Prénoms | Nombre d'interventions | Attend son tour de parole | Ecoute les autres | Répète les paroles d'un pair | Mots phrases | Phrases simples | Phrases complexes avec connecteurs | Temps verbaux présent, passé, futur | Identifie les éléments importants de l'histoire | Identifie les émotions des perso | Reformule l'histoire avec ses mots | Sait exprimer l'intrigue, la morale de l'histoire | Pronoms utilisés | Prépositions utilisées |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cynthia (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| | √ | √ | Répète parfois pour rebondir sur ce qui a été dit | | | √ (ensuite, et, alors que, mais, parce que, aussi..) | √ Mais /!\ si je serai | √ | √ | √ | | Je, il, elle, ils, on, moi, mes, ma, me | Dans, sous, en, au, à, sur, de, mes |
| Jade (GS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Léandre (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| | √ | √ | X | | | √ (au début, quand, et ; après, mais, puis, alors, avec, aussi | √ Mais /!\ je m'aurais / j'aurais | √ | √ | √ | | Il, lui, sa, ils, ses, on, elle, moi, je, leurs, ma | Au, depuis, dans, à, en dessous, sous, de |
| Mélina (GS) | \|\|\|\|\| | √ | √ | X | | √ | ~ (mais, et) | √ | √ | ? | X | | Je, me, moi, mon, ma | Dans, à, de |
| Andro (GS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Abdel (GS) | \|\|\|\|\| \| | √ | ~ | X | √ | √ | | ~ | ? | ? | X | | Moi, je, me, te, ma | A, dans, en dessous, de, |
| Binta (GS) | \|\|\|\|\| \|\| | √ | √ | √ | | √ | ~ (après, mais) | ~ | √ | √ | √ | | Il, moi, je, me | Dans, en bas, de, |
| Vladimir (MS) | \|\|\|\|\| \|\| | √ | √ | ~ | √ | √ | X | ~ | ? | ? | X | | Moi, je | Derrière, dans, sur |

**GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES – LANGAGE : *Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 2**

| Prénoms | Nombre d'interventions | Attend son tour de parole | Ecoute les autres | Répète les paroles d'un pair | Mots phrases | Phrases simples | Phrases complexes avec connecteurs | Temps verbaux présent, passé, futur | Identifie les éléments importants de l'histoire | Identifie les émotions des perso | Reformule l'histoire avec ses mots | Sait exprimer l'intrigue, la morale de l'histoire | Pronoms utilisés | Prépositions utilisées |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Marguerite (MS) | \| \| \| \| \|<br>\| \| \| | √ | √ | X | | √ | ~<br>Alors, grâce, quand, alors | ~ | √ | √ | √ | | Elle, son, ses, je, ma, votre, il, mon, ses | Dans, là, derrière, à |
| Mathilde (GS) | \| \| \| \| \|<br>\| \| \| \| \|<br>\| | √ | √ | X | | | √<br>(quand, du coup, après, mais, alors, comme ça, aussi, vu que par exemple) | √<br>Mais /!\ « si je serai » | √ | √ | √ | | Il, son, ma, elle, ses, ils, moi, tu, mes | Pendant, dans, à, au |
| Chérine (GS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Vincent (GS) | \| \| \| \| \|<br>\| \| \| | √ | √ | X | | | √<br>(après, pour, comme ça | √ | √ | √ | √ | | Il, je, me, elle, moi, me | Dans, par, au, à |
| Sarah (GS) | X | | √ | | | | | | | | | | | |
| Victoria (MS) | X | | √ | | | | | | | | | | | |
| Augustin (MS) | \| | √ | ~ | X | | | | | ? | ? | X | | Je, me | |
| Harun (MS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |

**GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES – LANGAGE : *Je ne suis pas une souris*, épisode 1, groupe 3**

| Prénoms | Nombre d'interventions | Attend son tour de parole | Ecoute les autres | Répète les paroles d'un pair | Mots phrases | Phrases simples | Phrases complexes avec connecteurs | Temps verbaux présent, passé, futur | Identifie les éléments importants de l'histoire | Identifie les émotions des perso | Reformule l'histoire avec ses mots | Sait exprimer l'intrigue, la morale de l'histoire | Pronoms utilisés | Prépositions utilisées |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arya (GS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Lisa (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| | ~ | √ | X | | | √ (mais, à un moment, pour, après, comme ça | √ Mais /!\ « si je serai » | √ | √ | √ | | Elle, moi, il, sa, nous, son, notre, je, me, leur | Devant, pendant, à, dans, sans, par, du, |
| Sophia (GS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Georges (MS) | X | | ~ | | | | | | | | | | | |
| Lina (GS) | \| | √ | ~ | | | N'a pas terminé sa phrase | | | | | | | Moi, je | |
| Lucie (MS) | \| | | ~ | | | √ | | | | | | | Elle | |
| Mathieu (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| \|\| | √ | √ | | | √ | ~ Après, mais | ~ | ~ | X | ~ | | Il, elle, je | |
| Samuel (GS) (Absent) | | | | | | | | | | | | | | |

**GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES – LANGAGE : *Je ne suis pas une souris*, épisode 2, groupe 2**

| Prénoms | Nombre d'interventions | Attend son tour de parole | Ecoute les autres | Répète les paroles d'un pair | Mots phrases | Phrases simples | Phrases complexes avec connecteurs | Temps verbaux présent, passé, futur | Identifie les éléments importants de l'histoire | Identifie les émotions des perso | Reformule l'histoire avec ses mots | Sait exprimer l'intrigue, la morale de l'histoire | Pronoms utilisés | Prépositions utilisées |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Vladimir (MS) | \| | √ | √ | X | | ~ | ~ (après) | ~ | ? | ? | ~ | | Il | Dans |
| Harun (MS) | \| | √ | ~ | X | | ~ | ~ (après) | ~ | ? | ? | ? | | Il | Dans |
| Binta (GS) | \| \| \| \| | √ | √ | X | | | ~ (après, parce que) | ~ | √ | √ | √ | | Il, le, sa, son, leur, elle | Encore, dans, |
| Léandre (GS) | \| \| \| | √ | √ | X | | | √ (alors, et puis, après, quand, parce que, pour, comme) | √ | √ | √ | √ | | Il, elle, lui-même, lui, ils, se, sa | Sous, dans, à, en haut, sur, pendant |
| Mathilde (GS) | \| | √ | √ | X | | | √ (du coup, après, mais, | √ | √ | √ | √ | | Il, sa, elle, ma, ils | Dans, à, |
| Lisa (GS) | \| \| | √ | √ | X | | | √ (aussi, à un moment | √ | √ | √ | √ | | Ils, il, sa | |
| Samuel (GS) | \| \| | √ | √ | X | | | ~ (après) | √ | √ | √ | ? | | Elle, il, se, sa, mon | Dans, de, à |
| Abdel (GS) | \| | √ | √ | X | | √ | N'a pas retrouvé son idée. | | ? | ? | ? | | Je | |
| Victoria (MS) | X | | √ | | | | | | | | | | | |

**GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES – LANGAGE : *Je ne suis pas une souris*, épisode 3, groupe 1**

| Prénoms | Nombre d'interventions | Attend son tour de parole | Ecoute les autres | Répète les paroles d'un pair | Mots phrases | Phrases simples | Phrases complexes avec connecteurs | Temps verbaux présent, passé, futur | Identifie les éléments importants de l'histoire | Identifie les émotions des perso | Reformule l'histoire avec ses mots | Sait exprimer l'intrigue, la morale de l'histoire | Pronoms utilisés | Prépositions utilisées |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lisa (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\|\| | √ | √ | X | | | √ (après, à un moment, ensuite, comme ça) | √ | √ | √ | √ | | On, il, son, sa, mes, ils, mon, lui, ses, elle, je | A, devant, dans, pour, en bas, en haut, déjà |
| Cynthia (GS) | \|\|\|\| | √ | √ | X | | | √ (après, ensuite parce que | √ | √ | √ | √ | | Je, me, ils, il, sa, se, elle, son, ton | Dans |
| Vladimir (MS) | \|\|\|\|\| | √ | √ | | | ~ (grands progrès) | ~ (après, mais) | ~ | ~ | ~ | ~ | | Je, il | |
| Samuel (GS) | \|\|\|\|\| | √ | √ | X | | | √ (après, aussi, comme) | √ | √ | ? | √ | | Il, lui, sa, elle, ses, ils, on | Dans, pendant, à, sans |
| Lina (GS) | \|\|\|\|\| \|\|\|\| | √ | √ | X | | √ | ~ (après, au tout début, donc, mais, aussi, son | ~ | √ | √ | √ | | Il, nous, elle, ils, tu, son | Pour, jusqu'à, dans, à, par |
| Abdel (GS) | \| | √ | √ | X | √ | | | ? | ? | ? | ? | | | |
| Arya (GS) | \|\|\|\|\| | √ | √ | | | √ | ~ (quand) | ~ | √ | ? | ~ | | Je, elle, mes, ils | chez |
| Lucie (MS) | \|\|\|\| | √ | √ | X | | √ | ~ (après) | ~ | ~ | ? | ~ | | Il, sa | Dans |

## Résumé

Pour des élèves de maternelle, acquérir la langue et le langage de l'école apparait comme le gage de leur réussite scolaire. Mais comment faire progresser à l'oral des élèves dont les compétences langagières et linguistiques sont aussi hétérogènes ? Ce mémoire tentera de répondre à cette problématique en s'intéressant au modèle de la pédagogie de l'écoute préconisé par Pierre Péroz, qui aura été progressivement instauré sur trois périodes en classe.

## Abstract

For preschool students, increasing their language skills is essential for their scholar success. But how to help all of them to progress when their skills are that heterogenous? This essay will try to answer that question through the analysis of a pedagogical model, established for tree periods in class: "la pédagogie de l'écoute" recommended by Pierre Péroz.