



**HAL**  
open science

# L'adaptation d'une méthode dans un petit groupe de moyenne section : la pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz

Marion Manguy

## ► To cite this version:

Marion Manguy. L'adaptation d'une méthode dans un petit groupe de moyenne section : la pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz. Education. 2020. dumas-02976594

**HAL Id: dumas-02976594**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976594>**

Submitted on 23 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.

**Année universitaire 2019-2020**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

**L'adaptation d'une méthode dans un petit  
groupe de moyenne section : la pédagogie de  
l'écoute préconisée par Pierre Péroz**

**Mots Clefs : pédagogie de l'écoute, Pierre Péroz, langage oral, maternelle**

**Présenté par : Marion Manguy**

**Encadré par : Christiane Herth**

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	1
<b>Introduction</b> .....	2
<b>Partie I. Cadre théorique de référence</b> .....	3
1. Contextualisation.....	3
1.1 L'école et la classe.....	3
1.2 Les difficultés rencontrées.....	3
<b>2. La problématique de recherche</b> .....	4
<b>3. Le langage oral</b> .....	6
3.1 La place de l'oral dans les programmes de l'école maternelle .....	6
3.2 Les compétences de l'oral à l'école maternelle.....	6
3.3 Réflexions théoriques sur l'oral à l'école maternelle .....	7
<b>4. La pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz</b> .....	9
4.1 Présentation de Pierre Péroz .....	9
4.2 Les objectifs de la pédagogie de l'écoute .....	9
4.3 Les principes et règles à respecter .....	10
4.4 Le support des activités de langage .....	11
4.5 Le format de séance et le questionnement aux élèves .....	11
4.6 Le système des jetons .....	13
4.7 L'évaluation des compétences langagières et linguistiques .....	14
<b>Partie II. Expérimentations en classe</b> .....	14
<b>1. Les expérimentations menées en période 2</b> .....	14
1.1 Contexte des expérimentations.....	14
1.2 Exploitation de l'album « Itak et la baleine ».....	15
1.3 Exploitation de l'album « Une soupe au caillou ».....	16
<b>2. Les expérimentations menées en période 3 et 4</b> .....	17
2.1 Exploitation de l'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin ».....	17
2.2 Bilan et évolutions des pratiques .....	17
2.3 Exploitation de l'album « Roule Galette » .....	18
2.4 Exploitation de l'album « Le petit bonhomme de pain d'épice ».....	18
<b>Partie III. Analyse des données et résultats</b> .....	19
<b>1. Analyse des pratiques en période 2</b> .....	19
1.1 Exploitation de l'album « Itak et la baleine ».....	19
1.2 Exploitation de l'album « Une soupe au caillou ».....	21
<b>2. Analyse des pratiques en période 3 et 4</b> .....	22

2.1	Exploitation de l'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin ».....	22
2.1.1	Analyse de la première séance de langage .....	22
2.1.2	Analyse de la deuxième séance de langage .....	23
2.2	Exploitation de l'album « Roule Galette » .....	25
2.3	Exploitation de l'album « Un petit bonhomme de pain d'épices » .....	26
<b>3.</b>	<b>Evaluation des élèves</b> .....	<b>27</b>
<b>4.</b>	<b>Propositions et évolution des pratiques envisagées</b> .....	<b>28</b>
<b>Conclusion</b> .....		<b>30</b>
<b>Bibliographie – Sitographie</b> .....		<b>31</b>
<b>Annexes</b> .....		<b>32</b>
	Annexe 1 : Fiche de préparation d'une séance de langage.....	32
	Annexe 2 : Transcriptions des séances de langage.....	34
<b>Résumés en français et en anglais</b> .....		<b>51</b>

## **Remerciements**

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de mémoire Madame Christiane HERTH pour sa confiance portée à mon sujet, ses précieux conseils et son aide lors de la rédaction de mon travail de recherche.

Je remercie également Madame Magali BOUFFARD, professeure des écoles maître formatrice, qui m'a grandement guidé dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'écoute. Merci à mes camarades de classe avec qui j'ai pu échanger et dont les commentaires m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

Enfin, je remercie ma famille pour la relecture de ce mémoire et pour leur soutien.

## Introduction

L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire s'intéresse à l'expression orale en maternelle et plus particulièrement à la mise en place d'une méthode pédagogique : la pédagogie de l'écoute, préconisée par le maître de conférences Pierre Péroz. Il ouvre la voie vers un modèle pédagogique à partir d'un support constitué d'histoires sans illustrations, et dans lequel l'enseignant apprend ensuite à garder le silence, afin d'être réellement à l'écoute de ses élèves. Avec ce type de support, il montre que les élèves s'écoutent plus lors des séances de langage, et produisent des interventions plus riches. L'étude vise à déterminer à quelles conditions cette pédagogie de l'écoute permet aux élèves d'acquérir une parole autonome et plus réfléchie, et comment s'approprier cette méthode de manière pertinente. Dans le contexte de ma classe, le dialogue pédagogique à évaluation différenciée que propose Pierre Péroz est-il plus efficace qu'un dialogue pédagogique ordinaire, de type « question (n) / réponse / question (n+1) / réponse » qu'on rencontre encore beaucoup dans les classes maternelles aujourd'hui ? J'ai donc tenté de mettre en place cette pédagogie de l'écoute dans un groupe de onze moyennes sections. J'ai organisé de nombreuses séances de langage en suivant les principes préconisés par Pierre Péroz autour de cinq histoires lues aux élèves, sans illustrations. Les annexes de cette étude contiennent un grand nombre de transcriptions de séances de langage et une fiche de préparation. Pourquoi avoir tenté de mettre en place une nouvelle méthode pédagogique dans une classe, assez complexe dû à son grand nombre de principes à respecter, dès ma première année de stage ? Tout d'abord, ayant fait des études de Sciences du Langage, je connais l'importance du langage en maternelle, une priorité pour le développement de l'enfant. De plus, en lisant presque par hasard les travaux de Pierre Péroz et ayant vécu des séances de langage habituelles avec mes élèves en début d'année, c'est à dire un discours pédagogique ordinaire, j'ai rapidement compris que j'allais difficilement pouvoir voir mes élèves progresser à l'oral ainsi, eux qui ont tous un niveau d'expression très différent.

Cette recherche universitaire a été menée de septembre 2019 à avril 2020, et les séances ont été enregistrées de novembre 2019 à janvier 2020. Ce mémoire est le reflet de mes pratiques de classe, de leurs évolutions, des expérimentations menées ainsi que l'évolution de mes réflexions à partir des lectures scientifiques. Il s'articule en trois temps. Dans un premier temps, j'aborderai le cadre théorique qui a servi de base aux expérimentations. Un second temps décrira ces expérimentations menées auprès d'un groupe de onze moyennes sections. Enfin, dans un troisième et dernier temps, j'analyserai les données et les résultats recueillis.

# **Partie I. Cadre théorique de référence**

## **1. Contextualisation**

### **1.1 L'école et la classe**

Le 2 septembre 2019, j'ai effectué ma première rentrée en tant que professeure des écoles stagiaire dans une classe de double-niveau : 22 élèves de petite et moyenne section, dans une école maternelle du 15<sup>e</sup> arrondissement. Avant cela, je souhaitais déjà depuis de nombreuses années rentrer dans le professorat. À la sortie de ma licence de Sciences du Langage, je suis rentrée en Master 1 MEEF à l'ESPE de Paris, où j'ai découvert les stages pratiques professionnels, qui ont bien sûr renforcé mon idée de devenir professeure des écoles. J'ai réalisé durant cette année de master que je m'intéressais principalement aux niveaux de maternelle, j'étais donc très heureuse de me retrouver début septembre dans cette école maternelle de Paris composée de dix classes et de 312 élèves. Je partage ma classe de petite et moyenne section avec un collègue également professeur des écoles stagiaires, sur le modèle suivant : trois semaines passées seule dans la classe, quelques jours de « tuilage » durant lesquels nous partageons la classe à deux enseignants, puis trois semaines en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

### **1.2 Les difficultés rencontrées**

J'ai pu me rendre compte dès la première semaine de classe des différentes difficultés que j'allais rencontrer cette année. La première se trouvait dans la gestion d'un élève de petite section très perturbateur et quasiment ingérable car violent envers les enfants et les adultes. Le directeur de l'école a pris la décision de changer cet enfant de classe après deux semaines parmi nous, pour le bon déroulement de notre double-niveau, le seul de l'école. J'ai alors pu me concentrer sur la gestion d'une seconde difficulté que la plupart des enseignants rencontrent : la très grande hétérogénéité des élèves. Le double-niveau accentue bien sûr les différences entre ces élèves. Mais c'est dans le domaine du langage oral que j'ai remarqué cette hétérogénéité importante. En effet, j'ai dans ma classe deux enfants allophones : un élève de petite section, parlant arabe chez lui mais dont la mère parle français, et une élève de moyenne section, qui arrive de Russie et qui ne parle que le russe chez elle. Les parents ne communiquent avec moi qu'en anglais. Au début de l'année, ces deux élèves allophones n'avaient quasiment aucun mot de français dans leur lexique, avaient des approches du français totalement différentes et je les perdais la plupart du temps lorsque je lisais une histoire. Il existe également de grosses disparités parmi mes autres élèves et à l'intérieur même de mes niveaux. Trois enfants de petite

section suivis par le RASED ont un langage encore très peu développé, avec une prononciation difficile, mais d'autres ont un langage bien plus étendu à seulement trois ans. Parmi les moyennes sections francophones, le niveau d'expression orale est également hétérogène, avec deux petits parleurs et un très petit parleur, qui prononce très peu de mots et s'exprime difficilement devant un adulte. Les « petits parleurs » sont des élèves qui ne prennent jamais ou très peu la parole en situation collective. Ces enfants se situent beaucoup dans la communication non verbale et procèdent souvent par imitation. Puis, cinq élèves sont moyens parleurs et deux sont grands parleurs.

En essayant de comprendre petit à petit mes élèves, il m'a semblé essentiel de traiter dans mon mémoire de recherche du sujet du langage oral.

## **2. La problématique de recherche**

En début d'année, lorsque je n'avais pas encore fait le profil de mes élèves, j'ai très vite commencé à organiser des séances de langage, d'une quinzaine de minutes, autour d'albums de littérature jeunesse. Les séances se déroulaient toujours de la même manière : tout d'abord, je lisais l'album à ma classe entière (21 élèves en début d'année), en montrant les illustrations à chaque fois que je finissais une page. Dans la semaine, je relisais cet album trois ou quatre fois, afin que les élèves s'imprègnent bien de l'histoire et puissent la raconter ensuite. En septembre, nous avons par exemple travaillé autour de l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert*, de Ed Emberley. Après la lecture, je posais des questions à mes élèves sur l'histoire. L'objectif de la séance était alors de « restituer l'histoire de *Va-t'en Grand Monstre Vert* ». Lorsqu'un ou deux élèves répondaient « correctement » à la question posée, je répétais ou reformulais, puis je posais une nouvelle question, afin de faire avancer les échanges. Finalement, à la fin de la séance, j'avais effectué presque autant d'interventions seule que mon groupe d'élèves. Dans son ouvrage *Langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, Pierre Péroz appelle ce type d'échanges « dialogue pédagogique ordinaire » (ou DPO), dialogue que l'on rencontre dans la plupart des classes de maternelle. Ce dialogue pédagogique ordinaire se caractérise par la vitesse des échanges et du passage à l'évaluation. M. Joulain, dans son étude de 1990 sur les conversations enseignants-enfants en maternelle, observe que « les séances de langage s'organisent sur le mode préférentiel d'échanges individuels courts (entre l'enseignant et un enfant particulier) ; 70% d'entre eux en moyenne ne dépassent pas deux tours de parole, soit un aller-retour entre l'enseignant et un enfant en particulier. »

Ce dialogue pédagogique ordinaire, que j'ai mis en place naturellement, comporte des avantages et des limites. Il permet à l'enseignant d'avancer dans la séance, et de structurer les



échanges comme un raisonnement collectif qui débouche sur les réponses attendues. Mais les limites du dialogue pédagogique ordinaire sont justement ces réponses attendues. Implicitement, l'objectif n'est pas de « parler », mais de donner la bonne réponse, et ce avant les autres. Cette mécanique empêche une bonne gestion des prises de parole, et les élèves qui ont la bonne réponse savent qu'ils doivent être les premiers à la donner pour obtenir une évaluation positive de l'enseignante. Même si un élève répond sans lever le doigt, l'enseignant validera alors quand même son énoncé, et « bloque » ainsi les autres, les empêchant de parler. De plus, j'ai rapidement remarqué que ce type de dialogue sélectionnait toujours les mêmes types d'élèves : les grands parleurs. Ce sont ces élèves qui interviennent et qui donnent les réponses attendues, et donc qui font avancer le dialogue. La plupart du temps, les autres élèves n'interviennent pas, ou bien s'ils le font, ne font pas avancer la séance car reformulent ou répètent une bonne réponse, ou donnent une réponse erronée. Ainsi, le dialogue pédagogique ordinaire donne peu d'espace aux petits parleurs pour progresser via l'expression orale. Si l'enseignant décidait de différencier le questionnement lors des séances de langage pour que ces petits parleurs puissent intervenir, ce serait alors au détriment des grands parleurs qui eux ne pourraient pas progresser comme ils le devraient.

J'ai donc, dès la fin du mois de septembre, décidé de limiter ce dialogue pédagogique ordinaire dans ma classe. C'est en octobre, lors de mon premier stage d'observation et pratique accompagnée, que j'ai appris qu'il était préférable de lire des albums sans illustrations, donc de ne lire que le tapuscrit d'un album. C'est ma tutrice maître-formatrice, enseignante en triple niveau petite, moyenne et grande section qui m'a alors présenté le pédagogue Pierre Péroz, maître de conférences, qui a défini les principes d'une pédagogie de l'écoute. Il explique justement comment le travail à partir d'illustrations ralentit l'apprentissage du lexique et empêche les élèves de progresser dans l'application des différents temps verbaux. En effet, ils auront tendance à n'utiliser que le présent en s'appuyant sur les images, au lieu du passé simple ou du passé composé. Selon lui, le texte de l'album doit donc être recopié au passé sur une feuille et raconté aux élèves, ce qui favorise l'apprentissage du lexique.

Je me suis alors intéressée à cette pédagogie proposée par Pierre Péroz, qui propose un discours pédagogique à évaluation différée, et qui permet donc de pouvoir faire progresser les petits parleurs autant que les grands parleurs, et de différencier leur expression orale.

C'est une pédagogie qui m'a plu car elle permet une autonomie des élèves, et les laisse s'exprimer librement. Elle promet un apprentissage langagier et linguistique efficace, c'est pourquoi j'ai décidé de la tester dans ma classe.

Et ainsi débuta ma réflexion portant sur cette méthode pédagogique qu'est la pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz, dans le but de faire progresser la diversité de mes élèves dans le domaine de l'expression orale. Pour ce mémoire de recherche, j'ai décidé de ne traiter que de l'adaptation de la pédagogie de l'écoute chez mes moyennes sections, car le temps pour organiser des séances de langage avec les moyennes sections est bien plus important qu'avec les petits, qui n'ont souvent qu'un seul temps d'atelier dans la journée.

### **3. Le langage oral**

#### **3.1 La place de l'oral dans les programmes de l'école maternelle**

Je vais à présent m'intéresser au domaine du langage oral et de la place de ce dernier à l'école maternelle. C'est le Bulletin Officiel, entré en vigueur à la rentrée 2015, qui fixe les programmes d'enseignements de l'école maternelle. Ceux-ci sont organisés en cinq domaines d'apprentissages, chacun étant essentiel au développement de l'enfant. Le premier domaine, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », traite du langage et réaffirme sa place à l'école maternelle « comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». La stimulation et la structuration du langage oral, comme l'entrée dans l'écrit, sont donc des priorités de l'école maternelle.

Les programmes définissent le langage oral comme un moyen pour les enfants de « communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir ». « Utilisé dans les interactions, en production, et en réception », il permet de « découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées ».

L'enseignant a donc un rôle essentiel pour permettre aux enfants de développer leur langage oral. Il doit pouvoir reprendre les productions orales des élèves, en apportant des structures de phrases adaptées, s'adresser d'une manière correcte au groupe et mobiliser l'attention de tous dans des activités langagières. L'apprentissage de l'oral doit donc être différencié, comme dans tous les autres enseignements, et l'enseignant doit s'adapter à la diversité des performances langagières des élèves, afin de permettre leur progression. Au fil des trois années de maternelle, les élèves doivent passer d'une parole spontanée et non maîtrisée à des conversations structurées et à la possibilité de prendre la parole dans un grand groupe.

#### **3.2 Les compétences de l'oral à l'école maternelle**

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » vise quatre objectifs et éléments de progressivité. Le premier, « Oser entrer en communication » vise à ce que chaque

enfant puisse dire, s'exprimer, questionner. L'enfant doit pouvoir entrer en communication avec, et être compris par, autrui. L'enseignant doit tout mettre en œuvre pour permettre à tous les enfants de prendre la parole et de participer aux situations langagières à la fin de l'école maternelle.

Le second objectif, « Comprendre et apprendre », concerne les activités langagières qui doivent être organisées et encouragées par l'enseignant. Ces activités « permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives ».

« Echanger et réfléchir avec les autres », le troisième objectif, vise à un langage d'évocation. Le langage d'évocation est un langage précis qui s'utilise pour décrire, raconter, informer, argumenter, rendre compte... Ensemble, les élèves s'entraînent à parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées...), et à se faire comprendre sans autre appui. Le dernier objectif du domaine, « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique », traite du vocabulaire, de la syntaxe et des unités sonores de la langue française, indispensables à reconnaître pour pouvoir maîtriser l'écrit.

Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresserai principalement au premier objectif, « Oser entrer en communication », qui explicitent comment les élèves progressent grâce à des situations langagières, comme les séances de langage proposées par Pierre Péroz par exemple : « Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations. [...] Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers. » Cette dernière partie présente les objectifs qu'on retrouve dans la pédagogie de l'écoute. Je vais maintenant développer plus en détails cette méthode pédagogique.

### **3.3 Réflexions théoriques sur l'oral à l'école maternelle**

Depuis quarante ans, la notion de langage à l'école maternelle a beaucoup évolué, en passant d'un plan secondaire à une position centrale dans les activités d'apprentissage. En 1977, ce ne

sont pas des programmes structurés comme les actuels, mais les enseignants suivent des « orientations pour l'école maternelle ». Dans ces orientations, le langage est mentionné après les parties réservées à l'affectivité, au corps, à la musique, à l'expression plastique, à l'image et juste avant le développement cognitif. Dans les orientations de 1986, le langage intervenait au second plan, après les activités physiques. On définissait le langage comme des « Activités de communication et d'expression orales et écrites. » En 1995, le langage intervient de nouveau au second plan après le domaine du « Vivre ensemble », il est alors simplement précisé que les élèves doivent « apprendre à parler et à construire leur langage. »

C'est à partir de 2002 qu'on parle de « programmes d'enseignements », et que le langage est placé au premier plan des domaines d'activités, permettant de structurer les apprentissages. On dit que « l'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle. » Aujourd'hui, il a toujours cette même place, le noyau du dispositif pédagogique. Les programmes de 2008 expliquent que « l'objectif essentiel est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. » L'enjeu est donc sérieux, d'où l'importance qu'ont pris les programmations officielles sur la maîtrise du langage ces dernières années. L'ouvrage *Comment enseigner le langage en maternelle, un véritable accompagnement pédagogique*, de Chantal Mettoudi, cite Alain Bentolila : « c'est vraisemblablement la maîtrise de la langue orale qui conditionne un destin scolaire et un destin social [...] et que sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, sans maîtrise de la langue orale, il n'y a pas de chances réelles d'intégration sociale. »

Des chercheurs précisent ce que cela signifie concrètement dans la classe, en termes de pratiques et d'outils. Les propos de Sylvie Plane, professeure en Sciences du Langage, lors de la conférence « Oral en contextes » (tenue en mai 2019 à l'Institut Français de l'Éducation) éclairent sur le statut de l'oral notamment sur sa dévalorisation par rapport à l'écrit. Elle explique tout d'abord que l'apprentissage de l'oral ne passe pas réellement par des connaissances à acquérir, et que de ce fait, il existe une idée répandue que l'oral est inférieur, ou plus facile que l'écrit, puisqu'on ne peut pas réciter de leçons sur l'oral. Il a été montré que les structures de l'oral et celles de l'écrit sont très différentes, mais que ce sont deux modes de pensée intéressants et complémentaires. Ce qui contribue au développement cognitif de l'enfant, ce n'est pas le langage écrit ou l'oral, mais c'est ce qu'on en fait. C'est donc là que l'éducation scolaire nous apprend à utiliser ces instruments. Dans la classe, l'oral a différents statuts : un instrument d'évaluation (récitation d'une poésie par exemple), un outil d'enseignement (l'oral de l'enseignant), un outil de socialisation scolaire

car la classe est une communauté intellectuelle où les enfants deviennent des élèves, un objet d'apprentissage et enfin, un outil d'apprentissage (l'oral des contenus disciplinaires).

Selon Sylvie Plane, il est clair que le langage oral est un outil majeur du développement de l'enfant, lorsqu'il est lié à la cognition et à la socialisation.

## **4. La pédagogie de l'écoute préconisée par Pierre Péroz**

### **4.1 Présentation de Pierre Péroz**

Pierre Péroz a tout d'abord été instituteur puis conseiller pédagogique jusque dans les années 1990. Titulaire d'une thèse en linguistique soutenue en 1991, il devient ensuite maître de conférences à l'université de Lorraine en Sciences du Langage, et à l'IUFM, aujourd'hui INSPÉ, de Nancy-Metz. Sa recherche porte sur la sémantique lexicale et sur la didactique du langage à l'école maternelle. C'est ce second domaine qui va nous intéresser dans ce mémoire de recherche. Le travail de Pierre Péroz vise à démontrer le rôle du développement des compétences langagières dans toutes les dimensions de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. De 2000 à 2005, un programme de recherche dont il fait partie permet d'appuyer sur l'articulation entre l'allongement des interventions des élèves et la « régulation des prises de parole en séances de langage ». Les données exploitées ont permis la publication d'un ouvrage de synthèse en 2010. Un second programme de recherche sur l'apprentissage du lexique a également été entamé en 2012. Lors de ses conférences, Pierre Péroz explique que la maîtrise du langage oral dès la maternelle permet aux élèves une plus grande réussite scolaire, et que l'apprentissage du langage oral est donc une priorité à l'école maternelle.

### **4.2 Les objectifs de la pédagogie de l'écoute**

La pédagogie de l'écoute repose sur un changement de posture de l'enseignant à l'école maternelle dans la gestion des échanges et qui s'avère efficace dans les apprentissages linguistiques (syntaxe et vocabulaire) et langagiers (parler, écouter). La pédagogie de l'écoute permet l'apprentissage d'une parole autonome et réfléchie, gage de la réussite scolaire des élèves.

Les grands objectifs de la pédagogie de Péroz sont fixés en termes de compétences langagières. La première compétence pour l'élève est de parler dans des contraintes scolaires. La seconde est de parler dans le thème, c'est-à-dire orienter son esprit vers le thème proposé par l'adulte. Le troisième objectif est de parler longtemps, c'est-à-dire une certaine longueur d'interventions

minimales pour que l'enfant rentre dans les apprentissages nécessaires pour rentrer au CP. Parler longtemps, c'est environ 4-6 propositions pour des élèves de moyenne section, donc 15 mots minimum. Se développent ainsi des compétences langagières expertes : prendre la parole, parler à propos, et parler suffisamment.

### **4.3 Les principes et règles à respecter**

Pour sortir du dispositif de dialogue pédagogique ordinaire et pour que les élèves s'approprient une parole autonome et réfléchie, la pédagogie de l'écoute demande que l'enseignant respecte deux principes lors des séances de langage : Tout d'abord, l'enseignant doit rester en retrait et se taire. Il doit pouvoir poser une sélection de questions ouvertes, les répéter si besoin, mais ne doit rien ajouter. Il laisse ensuite les élèves s'exprimer, et ne prend plus la parole inutilement. Rappelons que les interventions de l'adulte lors d'un dialogue pédagogique ordinaire occupent environ 60% du temps d'échanges avec les élèves. Avec cette nouvelle règle, le nombre d'interventions de l'enseignant diminue largement, et les élèves gagnent alors beaucoup plus de temps de parole que lors du dialogue ordinaire. L'enseignant adopte donc une nouvelle attitude, plus exigeante car il ne valide aucune réponse tant qu'il n'a pas entendu un nombre suffisant de réponses. De cette manière, les élèves vont comprendre que la réponse est « à construire », et auront plus de temps pour développer leurs idées et leurs propos. De plus, cette posture permet également à l'enseignant d'être beaucoup plus à l'écoute de ses élèves. L'apprentissage se fera dans de meilleures conditions.

Le second principe à respecter est de laisser les élèves répéter ce qui a déjà été dit par un autre élève. Logique, car l'enseignant interroge tous les élèves qui lèvent le doigt. Cette règle permet tout simplement aux petits parleurs de pouvoir s'exprimer. Les grands ou moyens parleurs, eux, peuvent répéter puis améliorer leur production, en ajoutant des informations nouvelles. D'autres règles sont à suivre de la part des élèves pour une bonne mise en place de cette pédagogie. Les élèves doivent respecter les règles conversationnelles : on est interrogé seulement lorsqu'on lève le doigt. Cela permet plusieurs choses : les élèves ont plus de temps pour réfléchir à leurs interventions, celles des grands parleurs sont plus réfléchies, les petits-parleurs vont parler davantage, les élèves écoutent leurs camarades parce que cela peut leur être utile, et l'enseignant écoute ses élèves et se tait. Lors d'un dialogue pédagogique ordinaire, lever le doigt était inutile car l'enseignant validait la réponse, que l'enfant lève le doigt ou non. Maintenant, il devient utile de lever le doigt et d'attendre puisque l'enfant est sûr d'être interrogé, et ce même si d'autres enfants ont déjà donné « la réponse ».

De plus, l'enseignant autorise les silences, qui peuvent être bénéfiques, contrairement au dialogue pédagogique ordinaire, dans lequel l'enseignant aura tendance à poser une nouvelle question dès le premier silence.

#### **4.4 Le support des activités de langage**

Les supports narratifs fictionnels sont nécessaires pour l'apprentissage du langage à l'école. Les enseignants font très souvent le choix d'utiliser des albums comme support de langage. Ils sont motivants pour les élèves, et on pense que l'image faciliterait la compréhension et la mémorisation du récit. Dans son propos, Pierre Péroz explique que la présentation simultanée des images et du texte est un obstacle à l'apprentissage. Les illustrations prennent le pas sur le texte et s'imposent comme l'ancrage mémoriel premier de l'histoire. Les enfants qui ont accès aux illustrations lors de séances de langage se contentent souvent de décrire ce qu'ils voient, même si l'interprétation est fautive, alors que les enfants qui n'ont pas accès aux illustrations se rappellent ce qu'ils ont entendu et prendront le temps de décrire leurs idées. Pierre Péroz recommande donc vivement de travailler sur des supports non illustrés, afin de favoriser l'apprentissage du lexique. Il est conseillé de mettre en place au début deux séances de langage par semaine, puis une par semaine, ce qui laisse du temps à l'enseignant de travailler sur d'autres supports (albums en lecture plaisir, livres documentaires, films etc.). Le texte doit être recopié sur une feuille, mais doit également être réadapté et écrit au passé et coupé en trois épisodes. Ce travail sur des textes non illustrés permet donc une image claire de l'activité de lecture, alors que la lecture sur albums illustrés pose des problèmes aux élèves quant au rôle des illustrations dans l'accès au sens.

#### **4.5 Le format de séance et le questionnement aux élèves**

Le format de séance de langage se présente comme ceci : premièrement, l'enseignant conte ou lit une des trois parties de l'histoire. Des marottes, des objets ou des cartes de vocabulaire peuvent être utilisées pour attirer l'attention des élèves. Les séances de langage ne peuvent être mises en place que si l'enseignant a conté ou relu le récit avant.

Puis, après le contage ou la lecture, l'enseignant pose un questionnement bien spécifique. Il est composé de trois niveaux : les questions factuelles, les questions de compréhension et les questions d'interprétation. Le premier niveau de question concerne la restitution de l'histoire, elle met en œuvre la mémoire des élèves. L'enseignant doit expliquer aux élèves que la première partie du travail porte sur l'histoire, et qu'il va maintenant poser une question. Les élèves doivent savoir qu'ils sont en train de travailler, et que parler et réfléchir aux questions, c'est un

travail. La première question, très ouverte, reste toujours la même : « **De quoi vous rappelez-vous ?** ». Elle peut être répétée plusieurs fois, pour remobiliser les élèves. À la fin de cette première partie, c'est-à-dire à un moment de silence, l'enseignant pose une deuxième question légèrement différente : « **Qu'a-t-on oublié de dire ?** ». Les élèves vont alors être orientés sur les éléments de l'histoire qui n'ont pas encore été racontés. Le deuxième niveau de la séance, les questions de compréhension, vise à comprendre les motivations et à décrire le comportement des personnages de l'histoire. L'enseignant doit expliquer clairement ce changement aux élèves, afin qu'ils comprennent qu'on ne parle plus de l'histoire. Deux types de questions sont posées dans cette partie : Le premier type porte sur l'identité des personnages : « **Qui sont les personnages de l'histoire ?** » puis « **Qui peut me dire le nom de tous les personnages de l'histoire ?** », puis sur les motivations des personnages : « **Que voulait/veut X ? Que veut Y ? etc.** » et/ou « **Que voulait/veut X, Y, dites pourquoi.** »

Le troisième niveau de questions porte sur l'interprétation de l'histoire par les élèves. Cette partie ne peut comporter qu'une seule question, du type : « **Si vous étiez à la place de X, qu'auriez-vous fait ?** ». Enfin, la séance se termine lorsque les élèves semblent ne plus rien avoir à dire. L'enseignant peut de nouveau poser la question : « **Est-ce qu'on a tout dit ?** », et les élèves peuvent clore la séance, ou continuer. Il est également possible de poser une question sur l'évaluation du récit : « **Dans cette histoire, qu'est-ce que vous avez aimé ?** » ou, plus facile : « **Dans cette histoire, qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ?** ».

Il est nécessaire de distinguer les types de questions pour les différentes séances sur un même récit. On ne pose pas toutes les questions précédentes en une seule séance. Si le texte est correctement coupé en trois parties, on essaiera alors d'organiser trois séances de langage sur ce récit : une séance sur la première partie du texte, dans laquelle l'enseignant posera les questions factuelles, une seconde séance sur la deuxième partie du texte, avec les questions de compréhension, puis pour finir, une troisième séance sur la dernière partie du texte, où on posera les questions d'interprétation.

Alors que le schéma du dialogue pédagogique ordinaire est structuré de la manière suivante : question (n) / réponse / question (n+1) / réponse / réponse / question (n+2) / réponse / question (n+3) etc. le dialogue pédagogique à évaluation différée se schématise de cette façon, grâce aux règles et au questionnement que nous venons de voir : question (n) / réponse / réponse / réponse / réponse / ... / question (n+1) / réponse / réponse / réponse / ... / etc.

Dans ce type de dialogue, l'enseignant repousse le moment de l'évaluation et écoute autant d'énoncés que les élèves sont susceptibles de donner.



Concernant les erreurs syntaxiques que pourraient faire les élèves lors de ces séances, Pierre Péroz défend que l'enseignant ne doit pas les combattre. Couper l'enfant dans son intervention pour reformuler est inutile car bloque l'élève, qui ne comprend pas le sens de son erreur. On laisse donc les erreurs passer. Cependant, elles peuvent être étudiées lors de séances décrochées, durant lesquelles l'enseignant a le droit de parole. Ces séances décrochées ont pour but de revenir sur un point de l'histoire qui n'a pas été compris, de corriger les erreurs des élèves, d'expliquer, de décrire, de reformuler... On peut alors travailler le vocabulaire, la morphologie, les accords, ou encore les constructions verbales.

#### **4.6 Le système des jetons**

Dans le discours pédagogique à évaluation différée, Pierre Péroz propose un dispositif que l'enseignant peut mettre en place lors de ses séances de langage, qu'il appelle « le système des jetons ». Ce dispositif a pour objectif de motiver les élèves à produire de l'oral et de permettre une participation collective et engagée, dans une dynamique conversationnelle.

Le système des jetons est mis en œuvre après le contage ou la lecture d'un texte, lorsque l'enseignant commence à poser les questions. Les règles sont au nombre de quatre : tout d'abord, dès qu'on parle, on reçoit un jeton. Pour obtenir la parole, il faut lever le doigt. Puis, quand on a fini de parler, le maître donne un jeton qui reste au sol, devant l'élève. Enfin, le maître peut reprendre un jeton si un enfant coupe la parole ou joue avec ses jetons.

Le système des jetons n'est pas obligatoire à chaque séance de langage, c'est simplement un dispositif permettant de relancer l'engagement des élèves à l'oral et de réguler les différents échanges. Il peut être mis en place au début de l'organisation de la pédagogie de l'écoute dans une classe, jusqu'à ce que les élèves comprennent le fonctionnement des séances de langage. Le système des jetons n'est pas un système de récompense, les jetons ne sont pas des bons points mais des outils motivants à l'expression orale.

Dans son ouvrage *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, Pierre Péroz observe que le système des jetons permet une réinsertion des petits parleurs dans la situation conversationnelle, et une relance des grands parleurs dans des reformulations et des productions plus riches, sur les plans lexical et syntaxique. Concernant la posture de l'enseignant, celui-ci agit comme décrit plus haut. Il clôt ensuite la séance de langage par une phrase telle que « Nous avons bien parlé » ou « On avait beaucoup de choses à dire » et les élèves peuvent évaluer eux-mêmes leur capacité à participer à l'oral. Les jetons sont ensuite ramassés.

#### **4.7 L'évaluation des compétences langagières et linguistiques**

Dans *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle*, Pierre Péroz suggère une méthode d'évaluation propre à sa pédagogie. Nous l'avons vu plus haut, les objectifs langagiers dans une séance de langage sont de : parler, parler dans le thème, et parler longtemps. Plusieurs compétences sont évaluables : si l'élève prend la parole, s'il répète les paroles d'un pair, s'il identifie les éléments importants de l'histoire, les émotions des personnages, s'il reformule l'histoire avec ses propres mots, ou encore s'il sait exprimer l'intrigue ou la morale de l'histoire. Concernant les compétences linguistiques, Pierre Péroz explique que nous devons étudier si l'élève, lorsqu'il prend la parole, est capable de produire : un ou plusieurs mots (sans verbe), une proposition, ou plus d'une proposition. Une proposition est un groupe de mots organisés autour d'un verbe conjugué. Pour repérer le nombre de propositions dans une phrase, il faut repérer le nombre de verbes conjugués. On devra donc noter si l'élève sait produire des mots phrases (unité isolée qui joue sémantiquement le même rôle qu'une phrase, comme « oui »), des phrases simples (comporte un verbe conjugué), des phrases complexes (comporte plusieurs propositions donc plusieurs verbes conjugués), avec ou sans connecteurs, le nombre de productions enchainées, et les temps verbaux employés par l'élève.

L'évaluation des compétences langagières et linguistiques prend appui sur les observations menées lors des séances, grâce aux enregistrements et transcriptions. Les enregistrements sont appréciables car on peut également les faire écouter aux élèves, ce qui permet un retour sur les séances. Il est possible de demander à un élève s'il pense avoir assez parlé sur une histoire et s'il veut maintenant ajouter ou modifier quelque chose.

## **Partie II. Expérimentations en classe**

### **1. Les expérimentations menées en période 2**

#### **1.1 Contexte des expérimentations**

Les expérimentations ont pris place parmi mon groupe de moyenne section composé de onze élèves. Elles ont toutes été des séances de langage d'environ dix à vingt minutes autour d'un album exploité en classe. Chaque séance a été enregistrée et transcrite, les transcriptions se trouvant en annexes. J'ai choisi d'organiser mes séances de langage en petit groupe comme le préconise Pierre Péroz car le langage en classe entière n'est pas avantageux pour les élèves. Ces derniers sont trop nombreux, ne s'écoutent pas, les règles de prise de parole sont moins respectées et les élèves ne peuvent pas tous intervenir. Les séances avec les moyennes sections

se sont toutes déroulées l'après-midi, lorsque les petits sont à la sieste. Ces moments sont privilégiés pour eux, car les élèves sont peu nombreux, et leurs discours ne sont pas parasités par des bruits alentours.

Parmi ces onze élèves, j'ai relevé en début d'année plusieurs catégories de parleurs. Deux d'entre eux sont grands parleurs, cinq sont moyens parleurs, deux sont petits parleurs et deux autres sont très petits parleurs. Dans ces très petits parleurs, une élève est allophone et ne parle que très peu de mots de français. Elle a été absente de très longues semaines durant l'année, c'est pourquoi elle n'a assisté qu'à une seule séance de langage analysée dans ce mémoire. De manière globale, ce groupe d'élèves a un bon niveau d'expression orale.

Lors de ces séances de langage, nous avons essayé de suivre le plus correctement possible la pédagogie de l'écoute que préconise Pierre Péroz. En période 2, les albums ont été choisis à partir des thématiques de la classe. Je racontais ou lisais le texte à partir du tapuscrit au moins deux fois avant de mettre en place des séances de langage. De plus, je relisais le texte avant chaque séance. Celles-ci se déroulaient dans le coin regroupement, par terre. Les élèves et moi étions assis en cercle.

## **1.2 Exploitation de l'album « Itak et la baleine »**

Au mois de novembre, nous avons travaillé sur deux albums de littérature jeunesse. Le premier est *Itak et la baleine*, de Bernard Chèze et Géraldine Kosiak. Ce livre raconte l'histoire d'Itak, qui rentre bredouille de la pêche. Sur son chemin, il rencontre une baleine échouée sur la banquise. Cet album ne s'inscrit pas dans le thème de mes trois semaines en responsabilité, il fut simplement une suite aux albums sur la banquise qu'avait lu mon binôme lors du mois précédent. Je reviens à ce moment-là de mon stage chez ma tutrice maître formatrice, et des cours à l'INSPÉ. On m'avait alors expliqué les grands points de la pédagogie de Péroz. La séance transcrite dans les annexes est donc une première tentative de ma part d'essayer de sortir du dialogue pédagogique ordinaire. Avant cette séance, je conte le tapuscrit écrit au dos du livre, et ne montre aucune illustration, sauf la couverture.

Lors de l'exploitation de cet album, dont le texte est assez complexe, j'ai voulu utiliser des cartes de vocabulaire, qui sont le plus souvent utilisées dans la méthode Narramus d'initiation à la compréhension de textes en maternelle, qui a été développée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Des mots de vocabulaire sont écrits en capitales sur des cartes, accompagnés d'une photo représentant le mot. Les mots choisis ne vont pas au-delà de cinq, et sont ceux qui empêchent une bonne compréhension de l'histoire. Ainsi, je présente ces cartes aux élèves avant ou après

le récit de l'histoire. Ces cartes peuvent être réutilisées à chaque nouvelle lecture, pour que les élèves assimilent et nomment le vocabulaire complexe.

Deux séances de langage ont été mises en place lors du travail autour de cet album, seule la première a été enregistrée. Après l'exploitation de cet album, j'ai affiché une frise sur un mur de la classe, et ai ajouté dessus l'image de la couverture d'*Itak et la baleine*. J'ai présenté aux élèves notre frise et leur ai expliqué qu'à chaque fois que nous prendrons le temps de parler sur une histoire, j'écrirais son titre et afficherai l'image de sa couverture, afin que nous nous en rappelions. A la fin de l'année, l'objectif est de montrer aux élèves toutes les histoires sur lesquelles ils sont capables de parler.

### **1.3 Exploitation de l'album « Une soupe au caillou »**

Durant le mois de novembre, j'ai organisé mes trois semaines en responsabilité sur le thème des légumes. J'ai mis en place des activités de ce thème dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », « Explorer le monde » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Dans ce dernier domaine, nous avons découvert de multiples albums documentaires et de littérature jeunesse autour des légumes, de la cuisine et du potager. Pour nos séances de langage, nous avons travaillé sur le texte d'*Une soupe au caillou*, d'Anaïs Vaugelade. C'est l'histoire d'un loup allant de maison en maison avec dans son sac un caillou pour cuisiner de la soupe au caillou. Mais tout le voisinage a une recette différente : le cochon ajouterait bien des courgettes, le cheval et le canard suggèrent des poireaux, etc.

C'est cet album qui a véritablement marqué le début d'une mise en place progressive de la pédagogie de l'écoute. J'ai transcrit le texte de l'album sur une feuille, et ai lu ou conté le texte à mes élèves, sans jamais montrer une seule image. La couverture n'a pas été vue des élèves, sauf à la toute fin de notre travail, lorsque j'ai affiché l'image de la couverture au mur, à la suite d'*Itak et la baleine*. Des cartes de vocabulaire, présentant les animaux de l'histoire, les légumes et les ustensiles de cuisine, ont été présentées aux élèves avant chaque lecture, afin de revoir le vocabulaire. Deux séances de langage ont été mises en place lors du travail autour de cet album, la première sur l'histoire et ce dont les élèves se souviennent, la deuxième sur les personnages de l'histoire, puis les interprétations des élèves. Seule cette deuxième séance a été transcrite.

## **2. Les expérimentations menées en période 3 et 4**

### **2.1 Exploitation de l'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin »**

Fin novembre, nous travaillons toujours autour des légumes. Mes élèves découvrent alors le récit de *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, de Claude Boujon. Ce classique de la littérature en randonnée, c'est-à-dire avec une structure répétitive et cumulative, raconte l'histoire de Monsieur Lapin, qui n'aime plus les carottes. Il quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de ses voisins : la grenouille, l'oiseau, le poisson, le cochon, la baleine, le singe et enfin, le renard.

Comme lors des autres séances, la méthode de Péroz a été mise en place. Tout d'abord, j'ai conté le texte à mes élèves avec des marottes. Elles ont été très utiles lors de nos premières séances, pour que les élèves visualisent la succession des différents personnages. Cette fois, je ne leur ai pas montré de cartes vocabulaires, car le texte ne contient pas de mots complexes. Ma séquence comportait quatre séances : la première était simplement une écoute de l'histoire, les trois suivantes étaient une écoute de l'histoire suivie d'une séance de langage : d'abord sur l'histoire, puis sur les personnages et les interprétations des élèves. Je n'ai plus utilisé les marottes à la troisième séance, et ne me servait que du tapuscrit.

### **2.2 Bilan et évolutions des pratiques**

Au milieu de la période 3, j'ai souhaité dresser le bilan de ma pratique lors des séances de langages des périodes passées. J'ai reçu ma tutrice maître-formatrice dans ma classe, qui pratique la pédagogie de l'écoute dans sa classe depuis quelques temps déjà. Elle m'a expliqué que quelques modifications pourraient être faites lors de la période 4. Par exemple, Pierre Péroz préconise de lire le texte de l'histoire en trois épisodes, et non pas en une seule fois. Les histoires choisies pour la pédagogie de l'écoute ne sont donc pas définies au hasard. Elles ne doivent pas être trop courtes et doivent pouvoir être coupées en plusieurs parties. Avant d'avoir compris ce principe, je n'avais choisi les histoires qu'en fonction du thème de la classe au moment où j'allais le travailler, et si le récit était une histoire en randonnée, plus simple pour les élèves.

De plus, Pierre Péroz explique également qu'il est important de retravailler sur le texte, et de le réécrire au passé, chose que je n'ai pas faite en période 2 et 3. Les élèves pourront alors intégrer ce temps et répondre eux aussi au passé.

Enfin, m'a tutrice m'a conseillé de diviser mon groupe de moyenne section en deux pour les séances de langage qui allaient suivre. Mes premières séances de langage se sont déroulées avec mon groupe entier de moyens, c'est-à-dire onze élèves, mais l'idéal serait huit élèves.

Après l'exploitation de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, j'ai donc essayé de corriger ces principes que je n'avais pas pris en compte. Dans la suite de mes pratiques, les textes lus aux élèves sont réécrits au passé, lus en plusieurs épisodes si possible, et je tente plusieurs fois de faire deux séances de langage à la suite, avec deux groupes d'élèves. J'ai également pris soin de faire évoluer ma posture, c'est-à-dire prendre encore moins la parole, et m'en tenir au questionnement prévu.

### **2.3 Exploitation de l'album « Roule Galette »**

Au mois de janvier, nous avons commencé par travailler sur l'album *Roule Galette*, de Natha Caputo, un classique des éditions Pierre Castor. Janvier étant le mois de l'Épiphanie, notre thème était la galette des rois et la cuisine. Cette histoire raconte les aventures d'une galette qui s'ennuie à refroidir sur le bord de la fenêtre, et qui se laisse glisser pour s'enfuir sur le chemin. Elle roule et échappe à la convoitise d'un lapin, d'un ours, d'un loup, et finit par rencontrer le renard...

Cette histoire était connue de tous mes élèves, mais j'ai tout de même souhaité l'utiliser pour mes séances de langage. J'ai utilisé seulement le tapuscrit lors de cette exploitation. C'est lors de ces séances que j'ai remarqué un réel progrès chez certains de mes élèves en termes de longueurs de productions. Mes petits parleurs prenaient davantage la parole, et mes grands parleurs pouvaient raconter une partie de l'histoire en produisant plus de deux propositions. Comme pour l'exploitation de *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, j'ai mis en place quatre séances. Cependant, l'organisation de mon groupe a été différente. J'ai voulu diviser mon groupe de moyenne sections en deux, comme me l'avait conseillé ma maître-formatrice. Un groupe de six élèves était avec moi pour la séance de langage, les cinq autres élèves étaient en atelier autonome à une table. Puis, nous avons inversé. Cette organisation m'a permis de remarquer que les petits parleurs, voyant qu'il y avait moins d'élèves dans le groupe, ont pris davantage la parole qu'habituellement.

### **2.4 Exploitation de l'album « Le petit bonhomme de pain d'épice »**

Pour finir le mois de janvier, nous avons découvert le conte *Le petit bonhomme de pain d'épice*. C'est ce conte qui a inspiré Natha Caputo pour l'histoire de *Roule Galette*, les élèves ont donc retrouvé le même type d'histoire : un personnage (un gâteau) qui fuit la maison dans lequel il a été cuisiné, qui rencontre d'autres personnages en évitant de se faire manger, et qui finit finalement dans la gueule du renard. Le petit bonhomme de pain d'épice est un conte en

randonnée par accumulation, c'est-à-dire que ce conte utilise la structure par liste, avec l'ajout d'un nouvel élément et une récapitulation de l'ensemble : a, puis a + b, puis a + b + c ...

Comme à chaque fois, je n'ai lu que le tapuscrit de l'histoire, en utilisant d'abord des marottes, puis sans. Le livre n'a jamais été vu des élèves.

Par manque de temps, nous avons eu peu de séances de langage pour l'exploitation de ce récit. Je n'ai pu en enregistrer qu'une seule, mais c'est sans doute la plus riche de mon mémoire de recherche en termes de longueur de productions. De plus, je n'utilisais plus à ce moment là le système des jetons, car les élèves avaient depuis longtemps compris le fonctionnement de nos séances et respectaient les règles de prise de paroles. Lorsque j'utilisais les jetons, mes élèves avaient souvent tendance à les compter et à jouer avec, je ne trouvais donc plus d'utilité à ce système.

## **Partie III. Analyse des données et résultats**

### **1. Analyse des pratiques en période 2**

Avant de commencer ces analyses, il est nécessaire d'expliquer la méthodologie mise en place pour pouvoir analyser mes données. J'ai enregistré mes élèves avec mon téléphone lors de chaque séance de langage et j'ai retranscrit ensuite tous les énoncés dans un tableau, comportant le numéro de l'énoncé, le nom de la personne prenant la parole, et enfin l'énoncé, mot pour mot et avec les pauses, dans une troisième colonne. Après la séance sur *Itak et la baleine*, qui fut analysé différemment car il était notre premier travail pour ce mémoire, j'ai commencé à diviser mon propos en deux parties : l'enseignant, puis les élèves. Tout d'abord, j'ai pris en compte le temps de parole de l'enseignant. J'ai compté mon nombre d'interventions, indiqué en bas de chaque transcription. J'ai ensuite observé ma posture en général, si je pose les questions préconisées par Péroz, et si je n'interviens pas sans que ce ne soit nécessaire. Dans une seconde partie, j'ai étudié le temps de parole des élèves, si l'un se démarque à l'oral, si un autre parle davantage que lors des séances précédentes, si un troisième ne parle pas du tout, etc. Afin de les évaluer, j'ai parfois compté le nombre de mots ou le nombre de propositions produits. J'ai aussi pu étudier les différents temps employés.

#### **1.1 Exploitation de l'album « Itak et la baleine »**

##### **Cf. Annexes : Transcription 1**

Le groupe s'exprime sur l'album *Itak et la baleine*, de Bernard Chèze, que j'ai déjà raconté deux fois, à la classe entière et au petit groupe de moyens. J'ai conté le tapuscrit au dos du livre,

et n'ai montré aucune illustration sauf la couverture. C'était la première fois que je lisais une histoire aux élèves sans leur montrer d'illustrations. À la première lecture, le groupe était surpris que je n'en montre pas et en ont réclamé. Je leur ai ensuite expliqué que l'on pouvait aussi raconter des histoires sans montrer d'illustrations, et qu'il était donc important de bien écouter pour comprendre. Ils se sont ensuite habitués à ne pas voir d'images.

Cette transcription montre que cette première tentative n'est pas réellement réussie, pour plusieurs points. Tout d'abord, je commence la séance en posant la première question du questionnement de Péroz : « De quoi vous souvenez-vous ? ». C'est alors que pendant plusieurs énoncés, les élèves ne vont produire que des mots, et aucune phrase. Je sais pourtant que la majorité est capable de produire des phrases Sujet + Verbe. J'ai donc pensé en premier lieu qu'ils avaient eu du mal à comprendre cette histoire, qui s'adresse normalement à des moyens/grands. L'histoire est complexe car un passage en particulier est implicite. Mais lors de la séance de langage suivante, sur ce même album, j'ai pourtant réalisé qu'ils avaient, dans l'ensemble, bien compris l'histoire. Selon moi, la raison pour laquelle les élèves répondent par des mots vient des cartes de vocabulaire sur lesquelles nous avons travaillé juste avant. Après le récit de l'histoire, je présente des petites cartes de vocabulaire aux élèves, comportant les dessins et le nom en capitale des mots complexes qui peuvent empêcher la bonne compréhension de l'histoire. Les élèves ont très vite assimilé les mots. Alors, quand je range les cartes dans la boîte et que je commence la séance en demandant « De quoi vous souvenez-vous ? », les élèves pensent sans doute que je fais allusion aux cartes, et qu'ils doivent répéter les mots que nous venons juste de voir. Les élèves répètent donc tous les mots des cartes vocabulaires, sans les inclure dans des phrases : « baleine », « kayak », « pagaies », « banquise ». Ils ne comprennent donc pas l'activité et ne m'expliquent pas ce dont ils se souviennent dans l'histoire. La question que je dois me poser est si je dois conserver ces cartes de vocabulaires. Il n'y a pas de doute qu'elles aident à la compréhension de l'album, j'ai donc décidé, après cette séance, de ne plus présenter ces cartes au même moment. Dorénavant, nous revoyons le vocabulaire avant le récit de l'histoire, afin que les élèves n'aient aucun problème de compréhension lorsque je raconte. Je peux également faire un petit jeu avec ces cartes pour se souvenir des mots après la séance de langage, lorsque l'histoire a déjà été restituée.

Cette séance comporte également d'autres problèmes. En voyant que mes élèves ne répondent que par des mots, je tente de les pousser à produire des phrases, en leur posant de nouvelles questions. On sort à ce moment-là de la pédagogie de Péroz, et on retrouve un dialogue pédagogique ordinaire, avec des échanges qui ne doivent déboucher que sur les réponses



attendues par l'adulte. Voyant que la séance n'avance toujours pas, c'est moi qui finis par prendre le plus la parole. Au moment où je parle, je pense que l'histoire est trop complexe, et que les élèves ne l'ont pas comprise. Je décide donc d'expliquer ce qu'il se passe à la fin de l'histoire (énoncés 57 et 59), pour avancer, et clore la séance qui pour moi n'a pas fonctionné. Durant cet échange, je prends 19 fois la parole pour poser des questions, pour expliquer quelque chose de l'histoire ou les aider à s'exprimer.

Il n'est pas nécessaire de prendre autant la parole, car les élèves ne peuvent pas réfléchir ni produire. De plus, il m'arrive de poser des questions fermées, comme à l'énoncé 49, ce qui ne laisse pas la possibilité aux élèves de parler. La réponse est simplement oui ou non.

Pour finir, cette séance a sélectionné les mêmes types d'élèves, les grands et moyens parleurs. Sept élèves ont participé à cet échange, avec des énoncés très courts. Il y avait une absente ce jour-ci, donc 3 élèves n'ont pas parlé lors de cette séance. Ces trois élèves, Côme, Etienne et Loqmene, sont des petits parleurs. Ceci prouve bien que ce type d'échange ne permet pas aux petits parleurs de s'exprimer.

Pour conclure, même si j'essaye au début de la séance de ne pas trop intervenir et de laisser les élèves s'exprimer, je me remets à poser des questions très vite, et à vouloir faire avancer la séance. Cet échange ressemble donc plus à un dialogue pédagogique ordinaire qu'au dialogue pédagogique différé que propose Péroz.

## **1.2 Exploitation de l'album « Une soupe au caillou »**

### **Cf Annexes : Transcription 2**

#### L'enseignant

Cette séance a lieu fin novembre, après avoir longuement travaillé sur l'histoire *d'Une soupe au caillou*, d'Anaïs Vaugelade. Les illustrations et la couverture de l'album n'ont jamais été présentées aux élèves, j'ai donc seulement raconté puis lu l'histoire plusieurs fois. Dans cette séance, nous parlons des personnages de l'histoire. Nous utilisons le système de jetons que propose Pierre Péroz dans sa pédagogie de l'écoute.

Cette séance montre une petite évolution de l'enseignant par rapport à la précédente exploitation d'album, sur *Itak et la baleine*. En effet, je ne prends plus la parole pour expliquer quelque chose qui a été mal compris ou pour poser une nouvelle question à chaque nouvelle intervention. Je m'efforce de poser seulement les questions de Pierre Péroz sur les personnages : « Qui sont les personnages de l'histoire ? » et « Qu'auriez-vous fait à la place de X ? ». J'oublie néanmoins la question : « Que voulait X ? », et passe des personnages aux interprétations des élèves trop

rapidement. La seule fois où je prends la parole pour autre chose, c'est lorsque je nomme les élèves pour qu'ils prennent la parole, et lorsque je répète leurs énoncés. Ces interventions sont supprimées des transcriptions car elles n'apportent rien. J'ajoute également deux autres questions pour guider les élèves, à l'énoncé 51 et 58 « Est-ce que tu aurais mangé la poule ? Ou est-ce que tu aurais fait une soupe ? », « Est-ce que vous auriez ouvert au loup ? » Ces questions ne sont pas utiles à la séance, car cela empêche les élèves de réfléchir seuls. Pour les prochaines séances, je dois essayer d'intervenir moins souvent, de m'en tenir au questionnement de Pierre Péroz pour laisser les élèves s'exprimer.

À l'énoncé 41, mon plus petit parleur prend la parole. Il ne répond pas à la question des personnages mais tente de me raconter une partie de l'histoire. Bien sûr, je valide son énoncé et lui donne un jeton, car il a compris ce qu'il fallait faire : parler.

### Les élèves

Du côté des élèves, tous se sont exprimés au moins une fois lors de cette séance, contrairement à la précédente sur *Itak et la baleine*. À mon sens, la question « Qui sont les personnages de l'histoire » pose un problème, car les élèves ont tendance à répondre un seul personnage et laisser les autres continuer. Ils ne produisent alors que des mots durant ce moment. Il faudrait, pour les faire davantage parler et réfléchir, poser la question « Qui peut me citer tous les personnages de l'histoire ? »

À partir de la question « Qu'auriez-vous fait à la place du loup ? », les élèves commencent à produire des phrases complètes. Durant les prochaines périodes, le travail sera d'observer s'ils sont capables de passer d'un ou plusieurs mots à une proposition, puis de produire deux propositions, voire plus de deux propositions.

## **2. Analyse des pratiques en période 3 et 4**

### **2.1 Exploitation de l'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin »**

#### **Cf Annexes : Transcription 3**

#### **2.1.1 Analyse de la première séance de langage**

### L'enseignant

Au tout début de la séance, j'explique en une phrase le travail que vont devoir faire les élèves : parler sur l'histoire. Lors de mes précédentes séances, je n'expliquais pas réellement aux élèves ce dont nous allions parler, et je posais la première question automatiquement.

À l'énoncé 31, j'oublie néanmoins de correctement séparer les deux parties de la séance : l'histoire, et les personnages. Avant de poser la question « Qui sont les personnages de

l'histoire », je devrais ajouter : « Maintenant nous avons fini de parler de ce qu'il se passe dans l'histoire. Nous allons maintenant parler des personnages. »

### Les élèves

En réponse à la question « De quoi vous souvenez vous ? », trois élèves, dont un petit parleur, résumant l'histoire en une phrase (énoncés 2, 4 et 8). Ils arrivent tous les trois à corréliser le passé composé et l'imparfait. On observe des emplois corrélés parce que les élèves s'insèrent dans des interventions plus longues qu'avant (deux propositions) et qu'il s'agit d'introduire des éléments du deuxième plan : commentaires, explications, etc. qui se donnent à l'imparfait. Quelques élèves ont donc progressé concernant la longueur de leurs énoncés et les temps utilisés.

Cette transcription est plus brève que les précédentes tout simplement parce que l'histoire de *Bon appétit ! Monsieur Lapin* est très courte. C'est une histoire simple mais intéressante car elle a un caractère répétitif ; c'est pourquoi je l'ai choisie pour ces séances de langage.

Mais après réflexion, ce texte n'est pas totalement adapté pour être utilisé lors d'une pédagogie de l'écoute. En effet, Pierre Péroz préconise de couper le texte en trois parties, et de mettre en place des séances sur chacune de ces parties. Cette histoire-ci est trop courte pour être divisée en trois parties. On favorisera donc ensuite des histoires plus longues.

De plus, la simplicité de cette histoire entraîne selon moi des productions plus courtes de la part des élèves. Selon moi, il conviendrait parfaitement à des petites sections. Lorsqu'ils prennent la parole, les élèves vont avoir tendance à ne parler que d'un animal de l'histoire et à dire ce qu'il mange. L'élève suivant va alors parler de l'animal suivant, comme s'il y avait des chapitres dans l'histoire. Une seule proposition par élève est donc réalisée à chaque fois.

### **2.1.2 Analyse de la deuxième séance de langage**

#### **Cf Annexes : Transcription 4**

Dans cette séance, nous nous intéressons à la deuxième partie du questionnement de Pierre Péroz : les questions de compréhension, puis les questions d'interprétation.

### L'enseignant

Encore une fois, j'oublie de correctement expliquer aux élèves que nous parlons des personnages et non pas de l'histoire. C'est pour cela qu'à l'énoncé 42, une élève intervient et dit : « Le cochon / il mange n'importe quoi ». Elle parle bien d'un personnage mais décrit ce qu'il fait dans l'histoire.

Lors des séances précédentes, j'expliquais que la question « Qui sont les personnages de l'histoire » me posait un problème car les élèves répondaient par un seul personnage tour à tour, sans essayer de lister tous les personnages. Cette fois, j'ai directement demandé aux élèves de me citer tous les personnages. À l'énoncé 38, l'élève ne répond qu'un personnage, mais à l'énoncé 44, je montre mes doigts à l'élève, comme pour commencer à compter. Il cite un personnage, je lève un doigt. L'élève comprend alors qu'il faut essayer de tous les citer, pendant que je compte. Il hésite d'abord pour les trois premiers personnages, puis cite les derniers sans problème. J'ai trouvé cet échange intéressant car l'élève a pris le temps de réfléchir et d'énumérer les personnages avec mon aide.

### Les élèves

Mon groupe, toujours composé de onze moyennes sections (lors de cette séance, deux élèves étaient absents, dont mon élève allophone qui n'a encore jamais été présente lors d'une séance de langage), progresse petit à petit dans la longueur de leurs énoncés. En effet, Côme et Etienne, que je considérais tous deux comme petits parleurs au début de l'année, interviennent beaucoup plus souvent qu'au mois de novembre. Côme parle 4 fois dans cette séance alors qu'il n'était pas intervenu lors de la première. Etienne prend confiance en lui en répétant ce qui a été dit, mais en corrigeant (énoncé 55 : dans les assiettes de ses voisins).

De plus, je remarque que mes élèves ont maintenant bien compris la méthode que j'emploie à chaque séance. Ils connaissent maintenant les questions que je vais poser et ne sont plus étonnés. La question d'interprétation « Qu'auriez-vous fait à la place de X ? » est toujours la plus difficile, certains de mes élèves ont quelques difficultés à se mettre à la place d'un personnage en particulier (énoncé 73 : à la place du lapin tu aurais mangé le lapin ?).

Mais alors qu'en novembre, lors de la séance sur *Une soupe au caillou*, beaucoup d'élèves ne comprenaient pas le sens de ma question ou me décrivaient encore l'histoire, en janvier, cinq élèves me donnent une réponse avec du sens.

Lorsque les élèves remarquent que j'ai oublié de lire une petite partie de l'histoire, et lorsque les mêmes interventions reviennent plusieurs fois, on comprend que mes élèves ont dans l'ensemble tous bien compris l'histoire et savent en parler. C'est pourquoi cette séance est la dernière sur *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, car j'estime que le groupe a déjà dit tout ce qui était possible de dire, étant donné la courte longueur de ce texte. Loqmene, petit parleur, est le seul élève à ne pas parler dans le thème (énoncé 47 : le loup).

## 2.2 Exploitation de l'album « Roule Galette »

### Cf Annexes : Transcription 5 et 6

Deux séances ont été enregistrées lors de l'exploitation de cet album. La première avec les onze moyennes sections, traitant de l'histoire et des personnages, la seconde avec seulement six d'entre eux, sur les personnages, leurs motivations et les interprétations des élèves.

#### L'enseignant

Lors de ces deux séances, je remarque que j'interviens bien moins que lors des précédentes. Je n'interroge plus les élèves mais leur fait un signe de la main lorsqu'ils peuvent parler. Je ne pose que les questions de Pierre Péroz, et c'est ainsi que je n'interviens que 8 fois lors de la première séance sur Roule Galette. J'interviens plus souvent lors de la deuxième, avec le groupe de six élèves, car je répète de nombreuses fois les questions sur leurs interprétations, encore difficiles pour eux.

#### Les élèves

Les élèves ont encore des difficultés à répondre aux questions d'interprétations du type « Qu'auriez-vous fait à la place de X ? ». Par exemple, de l'énoncé 34 à 44 de la deuxième séance, un élève et moi dialoguons autour de la question « Qu'auriez-vous fait à la place du renard ? ». L'élève en question me répond qu'à la place du renard, il aurait mangé le renard, c'est pourquoi j'essaye de le guider sur une réponse plus plausible. Cependant, cela ne fonctionne pas et nous avons monopolisé la parole inutilement.

Cependant, la question « que voulait X ? » est bien mieux comprise maintenant, et de nombreux élèves sont maintenant capables de produire des réponses intéressantes. (« Ben en fait elle veut / elle veut / elle s'ennuyait et là elle voulait / elle voulait courir elle voulait rouler la galette »). La deuxième séance sur Roule Galette est également marquée par les interventions de deux très petits parleurs. Kseniia, mon élève russophone, intervient pour la première fois dans une séance de langage. Elle ne répond pas aux questions, mais énonce des groupes de mots (« Il voulait manger la galette ».) C'est un énorme progrès pour cette élève qui a de grandes difficultés à s'intégrer dans le groupe, et ne communique jamais avec les adultes ou les autres enfants. De plus, Loqmene, un autre très petit parleur, progresse également. Il ne répond pas dans le thème mais sait produire une proposition et commence à raconter des morceaux d'histoire. (« Le loup il voulait manger la galette / mais il arrive pas à manger la galette »). Selon moi, ces très petits parleurs réussissent à produire car le groupe est plus restreint, Kseniia et Loqmene sont deux élèves timides, ils se sentent sans doute plus à l'aise avec seulement cinq élèves autour d'eux.

## 2.3 Exploitation de l'album « Un petit bonhomme de pain d'épices »

### Cf Annexes : Transcription 7

#### L'enseignant

Cette séance marque la fin de nos recherches, et montre bien les différentes évolutions durant nos séances de langage.

Concernant le nombre de mes interventions durant cette séance, il a largement diminué quand on le compare à la séance sur *Itak et la baleine* (28 interventions, 19 pour guider l'élève). J'interviens seulement 6 fois ici, car les élèves parlent seuls, longtemps, et dans le thème.

#### Les élèves

Cette séance a une durée semblable aux autres, c'est-à-dire environ dix minutes ; pourtant, elle contient bien moins d'interventions. La raison à cela est que les élèves interviennent plus longtemps, avec de longues et nombreuses propositions. Certains élèves qui ne produisaient que quelques mots début novembre produisent maintenant bien plus de deux propositions. C'est le cas de Côme, élève timide et petit parleur au début de l'année, qui est maintenant capable de raconter une histoire dans sa quasi-totalité (énoncés 9 et 17). Aujourd'hui, je considère cet élève plutôt comme un moyen parleur.

Concernant les temps utilisés par les élèves, on remarque beaucoup de temps du passé. La plupart arrivent à corréliser l'imparfait, pour les descriptions ou commentaires, avec le passé composé (Énoncé 2 : « y **avait** dans une petite maison un vieux et une vieille [...] et elle **l'a mis** au four). Le texte était écrit au passé simple, certains élèves essaient donc également de réutiliser ce temps (Énoncé 2 : « elle prépara un petit bonhomme en pain d'épice », énoncés 6 et 10 : « Il a ouvert sa bouche », passé-composé mais avec connaissance du passé simple « il ouvrit »).

#### **Tableau récapitulatif du nombre d'interventions de l'adulte dans les cinq exploitations d'albums :**

Récit étudié	Nombres d'interventions de l'adulte - Les interventions de l'adulte ne sont pas comptées lorsqu'il nomme juste l'élève levant le doigt.
<i>Itak et la baleine</i>	19
<i>Une soupe au caillou</i>	12

<i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i>	<u>Séance 1</u> : 10 <u>Séance 2</u> : 21
<i>Roule Galette</i>	<u>Séance 1</u> : 8 <u>Séance 2</u> : 16
<i>Un petit bonhomme de pain d'épice</i>	6

Ce tableau présente le nombre d'interventions de l'adulte lors des séances de langage des cinq récits étudiés de novembre à fin janvier, durant environ toutes de 8 à 15 minutes. On remarque alors une nette diminution du nombre d'interventions de l'adulte jusqu'à la séance 1 sur *Bon Appétit ! Monsieur Lapin*. Le nombre d'interventions passe de 19 à 12, puis de 12 à 10. Je pense avoir compris lors de ces séances qu'un des principaux objectifs pour l'enseignant dans cette pédagogie de l'écoute était de se taire, et de laisser les élèves parler. Néanmoins, à la séance 2 sur *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, le nombre de mes interventions monte jusqu'à 21 interventions, ce qui est plus que lors de la séance « test », sur *Itak et la baleine*. Puis, lors de la première séance sur *Roule Galette*, je n'interviens que très peu, avec 8 interventions. Mais lors de la séance suivante, le nombre passe à 16 interventions.

En observant les deux transcriptions où mes productions sont nombreuses, je remarque alors que l'augmentation du nombre d'intervention est due aux répétitions de questions. Je pose une question du type « *Qu'auriez-vous fait à la place de X ?* » mais ai ensuite l'impression que les élèves ne comprennent pas bien le sens, c'est pourquoi j'ai tendance lors de ces moments de répéter plusieurs fois les mêmes questions, ce qui n'est, selon moi, pas forcément à proscrire dans la pédagogie de Pierre Péroz. De plus, je répète également souvent ce que viennent de produire les élèves. Mon objectif n'est pas de « valider » le propos, mais j'agis comme tel plutôt par automatisme.

Dans cette pédagogie de l'écoute, certains points me semblent encore flous. Peut-on répéter les interventions d'un élève ? Peut-on répéter une question plusieurs fois ?

### **3. Evaluation des élèves**

Afin d'évaluer mes élèves sur leurs compétences orales, j'ai créé deux grilles évaluatives à remplir après chaque séance. L'une d'elle évalue les compétences linguistiques, l'autre les compétences langagières. Ces évaluations prennent appui sur les transcriptions des enregistrements de séances. Voici un exemple de grilles utilisées pour l'évaluation d'une séance de langage :

### Compétences linguistiques :

Nom de l'élève	Produit des mots phrases	Produit des phrases simples	Produit des phrases complexes avec connecteurs	Nombres de propositions enchainées	Temps verbaux utilisés :
Josué			X	4	Passé composé / imparfait / passé simple
Loqmene		X		1	Présent / Passé composé

### Compétences langagières :

Nom de l'élève	Prend la parole dans un groupe de 11	Prend la parole dans un groupe de 6	Répète les paroles d'un pair	Ecoute et attend son tour de parole	Restitue des éléments de l'histoire	Identifie les personnages et décrit leurs comportements	Interprète l'histoire
Côme	X			X	X	X	
Kseniia		X	X	X	X	X (identification des personnages seulement)	

#### **4. Propositions et évolution des pratiques envisagées**

La pratique de la pédagogie de l'écoute ne s'est déroulée que lors de deux périodes en responsabilité : en novembre et en janvier. Au mois de février, j'ai effectué mon second stage d'observation et de pratique accompagnée dans la classe triple niveau petits-moyens-grands de ma maître-formatrice, qui pratique également la pédagogie de l'écoute. Dans cette classe, j'ai eu la chance de mettre en place une séance de langage auprès d'un groupe de sept élèves de moyenne et grande sections, autour de l'histoire « Les trois grains de riz » d'Agnès Bertron-Martin, réadaptée pour la pédagogie de l'écoute. Ces élèves avaient l'habitude des séances de langage et connaissaient les règles de prise de parole. Cette séance fut longue et comprenait des passages très intéressants, cependant je n'ai pas pu la transcrire à cause du bruit constant de la part d'élèves assez perturbateurs. Même s'ils m'avaient déjà vue, ces élèves n'avaient jamais pris l'habitude de travailler avec moi et en ont, en quelque sorte, « profité ». C'est pourquoi,



nous avons conclu avec ma maître-formatrice qu'il est compliqué pour des élèves de voir l'adulte changer lors de ces séances de langage qui se sont toujours déroulées de la même façon tout au long de l'année. Cependant, cette séance fut tout de même intéressante pour moi, et j'ai compris que tout ne se passait pas toujours comme on l'avait prévu. En lien avec l'histoire des trois grains de riz, j'ai pu découvrir deux types d'activités que nous pouvions mettre en place en plus des séances de langage : la dictée à l'adulte ; les élèves dictent à l'adulte ce dont ils se souviennent de l'histoire, ainsi que le dessin des épisodes de l'histoire, pour créer un petit livre qui raconte l'histoire avec leurs dessins et leurs visions. J'ai donc eu envie moi aussi d'organiser ce type d'activités dans ma classe, lors de mon retour en responsabilité. J'avais prévu de travailler sur l'histoire « La sieste de Moussa », adaptée à la pédagogie de Pierre Péroz. Malheureusement, le 16 mars 2020, les écoles ont fermé leurs portes afin de lutter contre la pandémie du coronavirus. Je n'ai donc pas eu l'occasion de poursuivre cette pédagogie dans la classe.

Dans la pratique de la pédagogie de l'écoute, un autre type d'évolution, en plus des séances de langage sur l'histoire, peut être mis en place. Il s'agit des séances décrochées. Ces séances ont lieu en fonction des projets et des apprentissages mis en jeu dans la classe. Lors de ces séances, les élèves peuvent travailler de nombreuses choses, comme l'enrichissement et l'appropriation du lexique, l'emploi et la concordance des temps, l'explication d'expressions... Ce travail peut prendre appui sur des enregistrements effectués lors des séances de langage de mise en œuvre de la pédagogie de l'écoute. Ces séances ne sont organisées que si l'enseignant et les élèves estiment qu'il y a besoin de discuter de quelque chose en particulier, et sont intercalées entre les autres séances habituelles.

Avant de mettre en place dans ma classe une séance décrochée, j'aimerais avoir l'occasion d'observer ce type de séance, qui me semble assez compliquée à installer.

## Conclusion

La mise en œuvre de la pédagogie de l'écoute dans ma classe a débuté en novembre et a pris fin en janvier. Je n'ai eu donc que deux périodes de responsabilité en classe pour mes recherches. J'ai néanmoins pu constater qu'en seulement deux mois, nombre de mes élèves ont progressé dans leur pratique de l'oral. Avec seulement quelques mots produits début novembre, beaucoup d'entre eux sont maintenant capable de restituer une histoire, d'identifier les personnages et de décrire leurs comportements, en enchaînant plusieurs propositions. Mes très petits parleurs et petits parleurs ont pris confiance en eux en écoutant et en répétant les énoncés de leurs pairs.

Je considère également que j'ai moi-même progressé dans la mise en place de cette pédagogie. À chaque nouvelle séance, je tentais de faire évoluer ma posture et de corriger les erreurs. Si j'intègre de nouveau une classe d'école maternelle dans les années à venir, j'aimerais reprendre l'application de cette méthode, qui m'a passionné et beaucoup appris. C'est une démarche qui m'a séduit et ressemble à ce que j'aimerais pratiquer en tant que professeur, car elle prend en compte la diversité des élèves. Je pense maintenant posséder quelques clés pour mieux faire les choses, et différemment. Par exemple, je choisirai les textes à lire aux élèves d'une autre manière, en favorisant les histoires divisibles en plusieurs épisodes, écrites au passé. Des textes ont justement été réécrits et adaptés à la pédagogie de Pierre Péroz.

Pour répondre à la problématique de ce mémoire de recherche, je pense pouvoir dire, grâce aux données récoltées, que dans le contexte de ma classe, le dialogue pédagogique à évaluation différée préconisé par Pierre Péroz est une méthode plus efficace qu'un dialogue pédagogique ordinaire, caractérisé par la vitesse des échanges et du passage à l'évaluation. Dans cette pédagogie de l'écoute, les petits parleurs progressent autant que les grands parleurs, et leur expression orale est différenciée. Avec un travail à partir du texte du récit, et sans illustrations, les élèves ont également un meilleur apprentissage du lexique.

Néanmoins, ces recherches se sont déroulées dans le contexte de ma classe seulement, la méthode peut donc être à revoir dans d'autres niveaux. La pédagogie de Pierre Péroz est selon moi complexe à mettre en œuvre dans une classe de maternelle, et je pense que plusieurs années de pratique sont nécessaires pour que la posture de l'enseignant soit exemplaire.

## Bibliographie – Sitographie

### 1. Bibliographie

- Fédération nationale des Associations de maîtres E (FNAME). *Mémoire, langages et apprentissage*. (Paris). Retz. 2011. 214 p. ISBN 978-2-7256-3049-6
- METTOUDI, Chantal. *Comment enseigner le langage en maternelle, un véritable accompagnement pédagogique*. (Vanves Cedex). Hachette Editions. 2016. 266p. ISBN 978-2-01-400534-9
- PEROZ, Pierre. *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*. (Futuroscope Cedex.) Canopé Editions. 2010. 277p. ISBN 978-2-240-03878-4

### 2. Sitographie

- *Apprentissage du langage oral en maternelle*, In Canopé Académie de Reims [en ligne], octobre 2013 [consulté en février 2020], disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2088>
- *Conduire une séance de langage à l'école maternelle [Conférence]*, In Canopé Académie Auvergne Rhône-Alpes [en ligne], octobre 2018 [consulté en décembre 2020], disponible sur : <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-peroz-conduire-une-seance-de-langage-a-l-ecole-maternelle-partie-2-conference>
- *Des expérimentations en classe de la pédagogie de l'oral de Pierre PÉROZ*, In Académie de Poitiers [en ligne], janvier 2018 [consulté en février 2020], disponible sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?article790>
- *Sylvie Plane : l'oral un objet multidimensionnel*, In Centre Alain Savary [en ligne], juillet 2019 [consulté en mars 2020], disponible sur: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane>

## Annexes

### Annexe 1 : Fiche de préparation d'une séance de langage

<p><b>Titre de la séquence :</b> <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i>  <b>Domaine :</b> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Langage oral  <b>Niveau :</b> Moyenne Section</p>		<p><b>Séance n°2 :</b> Réécoute de l'histoire et séance de langage avec questionnement de Pierre Péroz.</p>	
<p><b>Objectifs :</b> Parler, parler dans le thème, parler longtemps.</p>		<p><b>Date :</b> Mardi 28 janvier</p>	<p><b>Durée :</b> 20 minutes environ</p>
<p><b>Compétences (programmes 2015) :</b>          -Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu          -Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit          -Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre, d'un texte.</p>		<p><b>Dispositif :</b> Groupe entier de MS : 11 élèves</p>	
<p><b>Matériel :</b>  -Cartes vocabulaire</p> <p>-Tapuscrit de l'album <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i></p>	<p><b>Déroulement :</b></p> <p><b>1) Accroche de début de séance : 2 min</b> Les images vocabulaire de l'histoire <i>Le petit bonhomme de pain d'épice</i> sont présentées aux élèves. Ils les nomment. <i>D'où viennent ces images ?</i> Les élèves rappellent le titre de l'histoire.</p> <p><b>2) Consignes</b> « <i>La semaine dernière nous avons découvert l'histoire du petit bonhomme de pain d'épice. Aujourd'hui je vais la relire une nouvelle fois, il faut bien écouter car comme d'habitude il n'y a pas d'images, il n'y a que ma voix. Nous allons prendre le temps de découvrir cette histoire, et de bien comprendre ce qu'il se passe.</i> »</p> <p><b>3) Lecture de l'histoire : 5 min</b> L'histoire est racontée avec le tapuscrit de l'histoire. Pour attirer l'attention des élèves, l'adulte utilise les cartes vocabulaire dans sa lecture.</p> <p><b>4) Activités : 10/15 min</b> Séance de langage autour de l'histoire, à la manière de Péroz. Les élèves sont disposés en cercle, selon un placement déjà défini.</p>	<p><b>Activités du maître :</b></p> <p>Présenter les images vocabulaire.</p> <p>Expliquer la séance de langage</p> <p>Raconter l'histoire aux élèves avec le tapuscrit.</p>	<p><b>Activités de l'élève :</b></p> <p>Nommer les images vocabulaire.</p> <p>Ecouter l'histoire et les consignes</p>

	<p><u>Questionnement :</u>  D'abord nous allons parler de cette partie de l'histoire.  -<i>De quoi vous souvenez-vous ?</i>  -<i>Qu'a-t-on oublié de dire ?</i>  Les questions peuvent être posées une seconde fois, tant que les élèves s'expriment.  <i>On a terminé de parler de l'histoire.</i></p> <p>Lors d'une prochaine séance, continuer le questionnement :  <i>Maintenant, on va commencer à parler des personnages de l'histoire.</i>  -<i>Quels sont les personnages de l'histoire ?</i>  -<i>Que veut le petit bonhomme de pain d'épices ? Que veut le renard ?</i>  -<i>Qu'auriez-vous fait à la place du petit bonhomme de pain d'épice ? Qu'auriez-vous fait à la place du renard ?</i></p>	<p>Poser les deux premières questions du questionnement de Péroz.</p> <p>N'intervenir que si les règles de prise de parole ne sont pas respectées.  Eviter de poser de nouvelles questions.</p>	<p>Prendre la parole devant le groupe pour répondre aux questions de l'adulte.</p> <p>Se faire comprendre</p> <p>Les élèves connaissent les règles des séances de langage :  -<i>Lever le doigt pour parler</i>  -<i>Ecouter lorsque quelqu'un parle et le laisser finir</i></p>
--	--	---	--

## **Annexe 2 : Transcriptions des séances de langage**

/ signifie « pause »

// signifie « pause plus longue »

### **Transcription 1**

*Itak et la baleine – Séance de langage MS – Novembre.*

1	Adulte	Alors / Inès / dans l’histoire, de quoi vous rappelez-vous ?
2	Inès	On a vu une baleine
3	Adulte	Oui
4	Adulte	On lève le doigt on lève le doigt / on lève le doigt si on veut parler
5	Tiphaine	La mer
6	Adulte	Gaspard
7	Gaspard	Heu / la baleine
8	Adulte	La baleine // de quoi vous rappelez-vous dans l’histoire ? / Camille
9	Gaspard	Le bateau
10	Camille	Le kayak !
11	Adulte	Le kayak
12	Camille	Itak
13	Adulte	Itak // Côme ? le kayak / Ah c’est quoi ?
14	Tiphaine	C’est pour avancer
15	Adulte	Oui comment ça s’appelle ?
16	Tiphaine	Je sais pas
17	Adulte	Les pagaies // Inès / Quoi d’autre ? Dans l’histoire qu’est-ce qu’il se passe ?
18	Josué	On a pas envie de le dire tous
19	Adulte	Pourquoi ? / Tu peux lever le doigt
20	Etienne	Parce qu’on s’en souvient plus
21	Adulte	Tu t’en souviens plus ? Ah si je viens de la raconter quand même / Qu’est-ce qu’il se passe dans l’histoire ?
22	Josué	Bah oui parce que tout à l’heure j’ai pas écouté

23	Adulte	Tu n'as pas écouté l'histoire ?
24	Tiphaine	La baleine !
25	Adulte	Il ne se passe pas juste « la baleine »
26	Etienne	Les poissons
27	Adulte	Ah / les poissons. Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il se passe avec les poissons ? Est-ce qu'Itak il a beaucoup de poissons ?
28	Tous	Non !
29	Josué	Il a pas de poissons
30	Adulte	Il a pas de poissons ?
31	Nala	Si / il a des poissons !
32	Adulte	A la fin il a des poissons mais au début non // Au début il a pas de poissons Itak /
33	Daphné	Non
34	Adulte	Et donc alors, qu'est-ce qu'il se passe ?
35	Nala	Après il pêche des poissons
36	Adulte	Mmh, il y a /
37	Daphné	À la fin
38	Adulte	A la fin, il y a d'autres choses au milieu // Qu'a-t-on oublié de dire ? Loqmene ? / Côme / qu'a-t-on oublié de dire ?
39	Nala	La banquise
40	Josué	On l'a dit banquise
41	Adulte	Ça on l'a dit / Qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ? Qu'est-ce qu'on n'a pas dit ?
42	Gaspard	À la fin y a des poissons
43	Adulte	Il a eu des poissons Itak, oui, très bien
44	Tiphaine	Une baleine !
45		Oui, qu'est-ce qu'il se passe avec la baleine ?
46	Tiphaine	Ben, il veut pas qu'il le tue
47	Adulte	Ah la baleine ne veut pas qu'elle soit tuée / donc elle demande à Itak ?
48	Tiphaine	De pas la tuer
49	Adulte	Elle demande à Itak de pas la tuer, très bien / ça c'est ce que demande la baleine / alors est-ce qu'il la tue ou pas ?

50	Tous	Non !
51	Adulte	Non, alors ensuite ? Daphné
52	Tiphaine	Il est pas content
53		Ah si / ah oui il a peur de pas avoir de poissons mais après qu'est ce qu'il se passe Daphné ?
54	Tiphaine	Il a des poissons
55	Adulte	Non j'ai demandé à Daphné
56	Daphné	Heu // La baleine elle lui dit que s'il la tue pas / bah il va être remercié
57	Adulte	Ah très bien ça ! La baleine elle lui dit « si tu ne me tue pas, tu vas être remercié » / qu'est-ce que ça veut dire / ça veut dire que ? // Peut-être qu'elle est magique un peu cette baleine et qu'elle va lui donner plein de poissons / S'il ne la tue pas / tu vas être remercié / Et donc Itak il ne la tue pas / finalement, et qu'est ce qu'il se passe à la fin ?
58	Tous	Des poissons
59	Adulte	Il y a plein de poissons, qui arrivent dans son / dans son / sur sa banquise alors qu'avant il n'en avait pas / Grâce à la baleine, il y a plein de poissons qui sont là / car il ne l'a pas tué // Est-ce qu'on a tout dit ?
60	Tous	Oui

-Interventions de l'adulte : 28 interventions dont 19 qui comportent des questions, des explications ou des aides afin que les élèves restituent l'histoire.

-7 élèves ont participé à cet échange, 3 élèves n'ont pas parlé.

-Le plus grand parleur : Tiphaine – 8 interventions.

## **Transcription 2**

### ***Une soupe au caillou – Séance de langage MS – Novembre***

Ici, les interventions de l'adulte sont supprimées lorsqu'il nomme seulement l'élève levant le doigt.

7	Adulte	Alors, une nouvelle question : Qui sont les personnages de l'histoire ? // Nala
---	--------	---



8	Tiphaine	Le loup la chèvre
10	Nala	Et bah eh bah le loup il pique le caillou
11	Adulte	Mais qui sont les personnages de l'histoire ? / Camille
12	Camille	Le cheval
14	Côme	Le canard
16	Nala	Euh le cochon
18	Daphné	La poule
20	Josué	Le canard
22	Etienne	Le cheval
24	Inès	Le loup
26	Tiphaine	Et aussi la chèvre !
27	Adulte	La chèvre, oui tu as raison / Il en manque
28	Camille	Le chien
30	Gaspard	Le cochon
32	Etienne	La chèvre
33	Josué	Le loup
34	Adulte	La chèvre / Alors qu'est-ce que / Le loup très bien / Alors qu'est-ce / Non je ne t'ai pas interrogé / Qu'est-ce que vous auriez fait à la place du loup ? / C'est une question compliquée ça
35	Inès	Euh on aurait préparé une soupe
37	Josué	Et on aurait préparé / on aurait mis de l'eau
39	Etienne	(inaudible)
41	Loqmene	C'est la poule qui frappe à la porte et (inaudible) fourchette
42	Adulte	Très bien, alors qu'est-ce que vous auriez fait à la place du loup ? Camille
43	Camille	Une soupe
44	Daphné	J'aurais fait des croutons
45	Tiphaine	On aurait mis des poireaux
46	Adulte	Tu aurais mis des poireaux mais le loup il a déjà mis des poireaux
47	Tiphaine	Nan
48	Adulte	Si, il a mis des poireaux, il y a des poireaux dans l'histoire
50	Tiphaine	À la place du loup on aura mis des poireaux

51	Adulte	Mais il y a déjà des poireaux / C'est bien mais il y a déjà des poireaux dans la soupe du loup / Alors qu'est-ce que tu aurais fait à la place du loup toi ? Est-ce que tu aurais mangé la poule ? Ou est-ce que tu aurais fait une soupe ? Gaspard
52	Gaspard	...
54	Loqmene	C'est la poule euh euh
55	Josué	Bah le loup bah le loup / bah le loup il plonge sa soupe
56	Adulte	Oui / Qu'est-ce que vous / Attendez attendez / Une nouvelle question, c'est la dernière après on arrête : Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de la poule ?
57	Gaspard	J'en ai jamais goûté
58	Adulte	C'est pas ça ma question / Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de la poule / Est-ce que vous auriez ouvert au loup ?
59	Camille	J'aurais mangé la poule
61	Josué	Mais non y avait pas ça dans l'histoire
62	Adulte	Je demande / Je ne demande pas ce qu'il se passe dans l'histoire, je demande ce que vous vous auriez fait // Daphné
63	Daphné	J'aurais mangé la poule
65	Inès	Et bah moi j'aurais jeté la poule dans la soupe
67	Tiphaine	Moi à la place du loup je mangerais le cochon
68	Adulte	Tu mangerais le cochon, oui tu préfères le cochon / Allez on remet les jetons dans la boîte

-Les plus petits parleurs de la séance : Côme, 1 intervention et Nala, 2 interventions.

-Le plus grand parleur : Tiphaine - 7 interventions.

-Nombre d'interventions de l'adulte : 12 interventions

### **Transcription 3**

#### ***Bon appétit ! Monsieur Lapin – Séance de langage MS n° 1 – Janvier***

Les interventions de l'adulte sont supprimées lorsqu'il nomme l'élève levant le doigt.

1	Adulte	Pour la première partie de notre travail, on va s'intéresser à l'histoire / De quoi vous rappelez-vous dans <i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i> ?
---	--------	---

2	Josué	Ben en fait, avant / avant il mangeait pas ses carottes mais maintenant il a mangé sa carotte
3	Inès	L'oiseau il mange des vers
4	Daphné	Il aimait pas ses carottes / il a décidé d'aller voir dans l'assiette de ses voisins
5	Côme	Le singe mange des bananes
6	Tiphaine	La grenouille elle mange des mouches
7	Etienne	Au début le lapin il mangeait pas de carottes / à la fin il a mangé ses carottes
8	Gaspard	Le renard il a mangé les oreilles du lapin
9	Etienne	Le renard il voulait manger le lapin
10	Josué	Pourquoi tout à l'heure tu as pris ton téléphone ?
11	Adulte	C'est parce que j'enregistre Josué
12	Josué	Pourquoi y a de la lumière ?
13	Adulte	Josué // Est-ce qu'on a tout dit ?
14	Josué	Ben le poison on a oublié
15	Côme	Le poison mange du plancton
16	Adulte	Le poisson mange du plancton / d'accord. C'est le poisson qui mange du plancton ?
17	Josué	Non c'est la baleine
18	Loqmene	Le loup
19	Josué	Y a pas de loup
20	Daphné	Y a pas de loup
21	Etienne	Le cochon il mange n'importe quoi
22	Côme	Le cochon mange n'importe quoi
23	Adulte	Mmh / Mets-toi normalement Gaspard / Josué
24	Josué	Bah en fait bah // bah y / en fait bah en fait bah / bah après / après il s'est bondi sur lui le renard et il a mangé les oreilles
25	Adulte	Très bien, d'accord / On a tout dit ? Qu'a-t-on oublié de dire ?
26	Etienne	Rien
27	Daphné	Rien

28	Adulte	On a dit pas mal de choses / Alors finalement, qui sont tous ces personnages de l'histoire ? Qui sont tous les personnages de l'histoire ?
29	Inès	L'oiseau
30	Adulte	Alors faut lever la main / Vas-y Josué
31	Josué	Ben en fait le cochon
32	Inès	Le poisson
33	Etienne	Le renard et le lapin
34	Camille	La baleine
35	Daphné	Le singe
36	Côme	La baleine
37	Inès	La baleine comme dans <i>Itak et la baleine</i>
38	Adulte	Tu as raison / D'accord, il y a d'autres personnages ? / Oui
39	Etienne	Le lapin
40	Adulte	Bon très bien / On a tout dit je crois

-Le plus petit parleur : Loqmene - 1 intervention

-Le plus grand parleur : Josué - 6 interventions, sans compter les 2 interventions sans rapport avec l'histoire.

-Nombre d'interventions de l'adulte : 10 interventions

#### **Transcription 4**

##### ***Bon appétit ! Monsieur Lapin – Séance de langage MS n° 2 - Janvier***

27	Adulte	Alors qui peut me dire / le nom de tous les personnages de l'histoire ?
28	Gaspard	Mais t'avais oublié dans l'histoire / avec les personnages / le poisson
29	Inès	Je sais je sais je sais
30	Côme	Le poisson / tu l'avais oublié
31	Adulte	Ah bah c'est vous qui devez me dire, pas moi hein
32	Daphné	T'as oublié de lire le poisson
33	Adulte	Ah j'ai oublié de lire le poisson ? c'est vrai ? mince alors, c'est vrai j'ai oublié d'accord / qu'est-ce qu'il mange le poisson déjà ?
34	Daphné	Du plancton

35	Adulte	Non c'est la baleine / Il mange des larves c'est vrai vous avez raison j'ai oublié / alors bon qui peut me dire tous les noms des personnages de l'histoire
36	Josué	Je sais
38	Daphné	La baleine
39	Adulte	Y-a que la baleine ? Inès
40	Gaspard	Y-a aussi le poisson
42	Inès	Le cochon / il mange n'importe quoi
43	Adulte	Oui je parle des personnages / juste le nom de tous les personnages / Camille
44	Camille	Le singe / le cochon / et euh le poisson // la baleine le lapin le renard
45	Gaspard	Le cochon
46	Adulte	Très bien / Alors / que voulait / que voulait le lapin ? dans cette histoire / qu'est-ce qu'il voulait le lapin / Loqmene
47	Loqmene	Le loup
48	Adulte	Le lapin il voulait le loup ?
49	Josué	Non
50	Adulte	Qu'est-ce qu'il voulait le lapin ? / Alors tu ne lèves pas le doigt / Gaspard
51	Gaspard	Euh il voulait regarder dans ses assiettes des voisins
52	Adulte	Très bien / oui / qu'est-ce qu'il voulait d'autre le lapin ? Côme
53	Josué	On est en hiver ?
54	Côme	Il voulait euh / euh // allait regarder dans les / dans les assiettes de ses voisins
55	Etienne	Il voulait regarder dans les assiettes de ses voisins
56	Adulte	Côme et Gaspard / Inès / Côme et Gaspard stop / ma question c'est : « que voulait le lapin ? »
57	Inès	Bah il mange des carottes
59	Josué	Euh // bah en fait / bah avant il voulait pas les carottes mais avant il voulait les carottes
60	Adulte	Oui / et que voulait le renard en fait ? finalement
61	Daphné	Il voulait manger le lapin

63	Inès	Et il y arrivait que pour / à lui croquer les oreilles
64	Côme	En fait le renard il voulait manger le lapin
65	Josué	Bah moi j'en ai plus que toi
66	Adulte	Gaspard / Non non non / on compte pas
67	Gaspard	Le renard heu (inaudible) / et après on disait que ça faisait pousser les oreilles des lapins
68	Adulte	Et c'est la fin de l'histoire / très bien / pour finir, qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous / non Côme et Gaspard vous vous asseyiez vous arrêtez / on joue pas avec les jetons j'ai dit / qu'est ce que vous / vous auriez fait à la place du lapin ? / qu'est-ce que vous vous auriez fait à la place du lapin ? / non non on lève le doigt / Inès
69	Inès	Moi j'aurais mangé les carottes
70	Adulte	Tu aurais mangé les carottes ? Pour que tes oreilles repoussent ?
71	Inès	Non
72	Camille	Moi j'aurais mangé le lapin
73	Adulte	Tu aurais mangé le lapin ? A la place du lapin tu aurais mangé le lapin ? / Josué
74	Josué	Moi j'aurais mis le lapin / dans le four
75	Adulte	Ma question c'est qu'est-ce que tu aurais fait / si tu étais le lapin toi / si tu étais un lapin qu'est-ce que tu aurais fait ?
76	Josué	Bah j'aurais mangé le renard
	Adulte	Ah tu aurais mangé le renard d'accord / Non mais c'est vrai c'est possible / Côme
77	Côme	Moi / euh / moi à la place du lapin j'aurais préparé une marmite
78	Adulte	Tu aurais préparé une marmite / Et Etienne ? Après on arrête
79	Inès	Moi j'aurais coupé les oreilles
80	Adulte	Non non non / J'ai demandé à Etienne
81	Etienne	Bah en fait le renard il voulait manger le lapin
83	Gaspard	Euh / moi à la place j'aurais fait une marmite de lapin
84	Adulte	Allez on s'arrête là / vous me redonnez les jetons

-Plus petit parleur : Nala – aucune intervention et Loqmene – 1 intervention.

-Plus grand parleur : Gaspard – 6 interventions

-Nombre d'interventions de l'adulte : 21 interventions

### **Transcription 5**

#### ***Roule Galette – Séance de langage MS n°1 – Janvier***

1	Adulte	Pour commencer notre travail / de quoi vous souvenez vous dans l'histoire de Roule Galette ?
2	Josué	Je sais
4	Inès	La galette elle s'est fait glissée toute seule / et elle a rencontré le lapin qui (inaudible)
6	Côme	Et en fait / en fait / en fait après bah en fait la galette bah elle a rencontré le renard et après le renard l'a mangé
8	Etienne	Elle a roulé
10	Josué	Bah en fait bah en fait / bah le bah le vieux il a demandé une galette à sa femme et la et la et en haut du grenier sa femme bah il la il la / sa vieille bah elle a elle a elle a balayé le plancher et elle a mis au four / et après elle a dit / eh après le vieux il a dit 'elle est trop chaude' et il la mis de / et il la mis à côté / et il la mit de la fenêtre
12	Daphné	Quand le renard il est tout près / il euh / il dit à la galette 'je suis sourd' et après il la mange
14	Gaspard	Le loup gris il a vu que elle va manger la galette et la galette elle a dit / que elle va pas la manger
16	Tiphaine	La galette a rencontré l'ours
18	Inès	La galette elle a rencontré le loup gris // le renard il voulait manger la galette
20	Camille	Euh le lapin il a euh / la galette elle a chanté sa chanson
22	Côme	En fait la galette et bah et bah en fait / en fait la galette a rencontré le renard et après le renard bah bah la galette lui a chanté sa chanson
24	Josué	Bah en fait et bah quand la galette était très loin très loin bah et bah le renard il a dit / il s'est approché approché le renard et là

		bah il a sauté sur son nez et là elle a dit 'je suis la galette la galette je suis faite avec le blé' et il la mangé !
25	Adulte	Oui / c'est ça / Est-ce qu'on a tout dit là ?
26	Daphné + Josué	Oui
27	Inès	Non
29	Inès	Hum le renard il a dit que la galette elle est blonde
31	Tiphaine	Et en plus il a dit 'je suis vieux je suis sourd' mais en fait c'était pas vrai mais il voulait manger la galette
33	Daphné	On a tout dit !
34	Côme	En fait que même la galette bah le renard il lui a dit 'que t'es ronde'
35	Adulte	Oui d'accord / Qui sont tous les personnages de cette histoire de Roule Galette ?
36	Inès	La galette
37	Nala	Le lapin
39	Nala	Le lapin
40	Daphné	Le renard
41	Gaspard	L'ours
42	Tiphaine	Le loup
43	Josué	La galette
44	Côme	La femme et le vieux
45	Adulte	La vieille et le vieux / Alors est-ce qu'il y un enfant qui peut me dire tous les personnages de l'histoire d'un coup ? / Inès
46	Inès	La galette le renard le loup gris / euh l'ours / le renard / et la galette et euh / et le vieux et la vieille
47	Adulte	Et le lapin et voilà / Et je pense que c'est bon
48	Côme	Et la maison
49	Adulte	Ce n'est pas un personnage la maison
50	Inès	Et le loup
51	Adulte	Et le loup oui tu l'as déjà dit / c'est très bien
52	Gaspard	Et y a plus de personnages
53	Adulte	Voilà c'est pas mal on a bien parlé je pense



-Plus petit parleur : Loqmene - 0 interventions, Nala et Etienne - 1 intervention chacun

-Plus grand parleur : Côme – 5 interventions

-Plus longues interventions : Josué, énoncés 10 et 24

-Nombre d'interventions de l'adulte (sans compter les dénominations des élèves, retirées ici) : 8 interventions.

### **Transcription 6**

#### ***Roule Galette – Séance de langage MS n°2 – Janvier***

Seul 6 élèves participent à cette séance de langage.

1	Adulte	Qui sont les personnages de cette histoire ? Josué
2	Josué	Ben la vieille / le vieux / le lapin / le loup / le renard et l'ours
3	Daphné	Le lapin / la vieille et le vieux / le renard et l'ours
4	Côme	Bah le renard il a mangé la galette
5	Adulte	Ma question c'est : qui sont les personnages de l'histoire ?
6	Loqmene	Le renard il a mangé la galette
7	Adulte	Ma question c'est : qui sont les personnages de l'histoire ? Nala
8	Nala	Le vieux
9	Côme	Bah / le loup
10	Daphné	La vieille et le vieux / le renard le loup et l'ours / et la vieille et le vieux
11	Kseniia	Il a mangé la galette
12	Josué	Bah en fait bah euh / bah dans une petite forêt bah bah y avait la vieille / euh la la / la galette !
13	Loqmene	Le loup voulait manger la galette
14	Adulte	Alors / que / que veut le renard ?
15	Daphné	Il veut manger la galette
16	Josué	Bah en fait bah quand il est arrivé tôt / il a / il a fini tous / tous les animaux bah là il a rencontré le renard et il a dit bah il a chanté sa petite chanson le renard / pour mieux se faire entendre bah la galette elle saute sur le nez du renard et là il se rapprocha trop

		près et là elle dit 'je suis la galette' mais là elle avait pas le temps de chanter sa chanson il la mangé tout de suite ! / le renard
17	Côme	Et bah en fait / que en fait / que en fait / quand la vieille il avait cuisiné / il avait mis la galette au four bah en fait le vieux / quand il l'a montré à le vieux il a dit 'c'est trop chaud' après il la mit sur le bord de la fenêtre/ après il est parti
18	Loqmene	Le loup il voulait manger la galette / (inaudible) / mais il arrive pas à manger la galette
19	Adulte	Alors : que veut la galette ?
20	Josué	Ben en fait elle veut / elle veut / elle s'ennuyait et là elle voulait / elle voulait courir elle voulait rouler la galette
21	Côme	Et en fait quand quand la vieille elle avait posé la galette au bord de la fenêtre et bah il a roulé roulé et il a rencontré le lapin
22	Daphné	La galette / au bout d'un / bah la vieille elle l'a mis au four et comme le vieux il a dit qu'elle était trop chaude / elle l'a mis à côté de la fenêtre et elle s'ennuyait alors elle a roulé
23	Adulte	Alors je pose une nouvelle question : qu'auriez-vous fais vous à la place de la vieille ?
24	Josué	Bah en fait / bah / euh / j'aurais mis euh la galette dans le four
25	Kseniia	Lapin / manger la galette
26	Loqmene	Elle est trop chaude / elle a (inaudible) ceux de la fenêtre / elle court elle court / elle court elle court
27	Adulte	Alors je répète : qu'auriez-vous fait à la place de la vieille ?
28	Côme	Bah j'aurais mis euh / la galette au four
29	Nala	J'aurais mangé la galette
30	Daphné	J'aurais mangé la galette
31	Josué	Moi j'aurais moi j'aurais / bah en fait j'aurais / à la place / moi j'aurais poussé la galette / pour qu'elle roule
32	Côme	Eh bah j'aurais mis la galette au bord de la fenêtre
33	Loqmene	Le loup il mange la galette / le loup il arrive pas à manger la galette

34	Adulte	Josué / Non on les compte pas / on les compte pas // alors je pose une nouvelle question : qu'auriez vous fait à la place du renard ? Josué
35	Josué	Je l'aurais tué
36	Adulte	Qui ?
37	Josué	Le renard
38	Adulte	Qu'est-ce que tu aurais fait à la place du renard ?
39	Josué	Je l'aurais mangé
40	Adulte	La galette ?
41	Josué	Non euh / le renard
42	Adulte	Tu aurais mangé quoi ?
43	Josué	Le renard
44	Adulte	Qu'auriez-vous fait à la place du renard ? Alors Côme / Tiphaine !
45	Côme	Bah j'aurais mangé la galette
46	Loqmene	Elle a préparé une galette / elle est trop chaude / elle est sur la fenêtre
47	Kseniia	Galette
48	Adulte	Alors je répète, qu'auriez-vous fait à la place du renard ? Nala
49	Nala	J'aurais mangé la galette
50	Daphné	Moi j'aurais mangé la galette
51	Adulte	Est-ce qu'on a tout dit là ?
52	Côme	Oui
53	Adulte	Alors on arrête / on a très bien parlé bravo

-Plus petit parleur : Kseniia et Nala - 3 interventions

-Plus grand parleur : Josué – 11 interventions

-Plus longue intervention : Josué (énoncé 16)

-Nombre d'interventions de l'adulte : 16 interventions (beaucoup de répétitions de questions)

## Transcription 7

### *Le petit bonhomme de pain d'épices – Séance de langage MS – Janvier*

Seulement 6 élèves participent à cette séance de langage.

1	Adulte	On va maintenant parler de cette histoire / de ce qu'il se passe dans l'histoire / alors de quoi vous vous souvenez ? Josué
2	Josué	Bah en fait / bah d'abord t'as commencé l'histoire et là y avait dans une petite maison un vieux et une vieille et / elle prépara un petit bonhomme en pain d'épice et elle l'a mis au four / et pour le décorer et là / et là / le petit pain d'épice il a parlé / et là la dame / 'mais il fait chaud dedans' et là il a commencé à courir courir et la le vieux il a dit euh / et le vieux il a dit 'cours aussi vite que tu peux' et après bah / après bah le vieil homme il le poursuivait / et le cheval / la vache elle était à et là bah / et là bah bah le petit bonhomme il a crié sur la vache et il a dit 'cours cours aussi vite que tu peux' / 'tu m'attraperas jamais' / je suis le petit bonhomme en pain d'épice et après bah après bah / il y avait des petits enfants et là il voyaient le pain d'épice alors ils voulaient l'attraper / et eux ils disaient 'cours cours aussi vite que tu peux' / y avait un cheval une vieille un vieil homme et là bah euh / c'est tout
3	Adulte	D'accord / c'est très bien Josué / c'est très bien / Daphné
4	Daphné	Au tout début elle façonnait / comme il lui restait de la pâte à la vieille elle a fait un bonhomme en pain d'épice et quand il était près elle l'a mis au four et au bout d'un moment elle a entendu tambouriner alors il est sorti du four et / et le gâteau en pain d'épice il a dit 'il fait chaud la dedans' et après / et après il court / et après il s'en va de la maison et il court
5	Etienne	Bah le pain d'épice bah alors là elle a mangé le pain d'épice
6	Inès	Hum et ben le renard il dit 'monte sur mon museau je veux pas que tu te noies' et en fait c'était pas vrai / il a menti / il a ouvert sa bouche et après il l'a il l'a avalé tout d'un coup
7	Côme	Heu en fait / et bah / ben en fait que / bah

8	Adulte	De quoi tu te souviens ?
9	Côme	Bah en fait le pain d'épice il a rencontré un renard et après euh / le pain d'épice il a dit 'cours aussi vite que tu peux tu peux pas m'attraper je suis le petit bonhomme de pain d'épice' / et le renard il a dit 'non non je veux pas t'attraper' / et en fait et après / et en fait après bah le vieux la vache le cheval les enfants et la vieille bah ils pouvaient pas traverser la rivière et en fait il était / le renard il a dit 'monte sur mon dos' et après 'monte sur ma tête et après il a dit 'monte sur mon museau' et après il a ouvert sa bouche en grand et après il a avalé
10	Josué	Ben en fait / bah en fait / bah là le renard aussi il a dit 'je veux pas t'attraper et là mais / il a menti et il a ouvert sa bouche et il l'a mangé
11	Nala	Le petit bonhomme de pain d'épice il a rencontré le renard et il a dit à le renard 'cours aussi vite que tu peux tu m'attraperas jamais car je suis le petit pain d'épice' et le renard il dit 'je veux pas te manger et après / et après il laissa le petit pain d'épice faire / faire / traverser / euh traverser la rivière et la rivière elle était profonde alors le renard il a dit à / à le petit bonhomme de pain d'épice 'monte sur mon dos je vais t'aider' / 'monte plutôt sur ma tête' / alors là le renard il a dit 'monte sur mon museau' après le renard il ouvre sa grande gueule et il avale tout entier le petit bonhomme de pain d'épice
12	Adulte	Est-ce qu'on a tout dit là ?
13	Daphné	À la fin bah le pain d'épice il rencontrait le renard et
14	Josué	À la fin bah en fait
15	Adulte	Non non non c'est Daphné qui parle là !
16	Daphné	En fait bah à la fin le pain d'épice il rencontre le renard et comme la rivière était profonde bah le renard il a dit au pain d'épice 'monte sur mon dos' et après il a dit 'monte sur ma tête' et après il a dit 'monte sur mon museau' et après il la mangé
17	Côme	Et ben / en fait / en fait la dame / la vieille elle avait fait cuire /avec la pâte bah elle avait fait un petit bonhomme de pain

		d'épice / avec du raisin elle a fait un sourire / des yeux / et avec de la pâte il a fait des boutons pour faire ses habits et en fait après il la mit au four et après / et après en fait la porte / en fait la four bah il toquait et après la dame elle a ouvert et elle a vu qu'il était / euh qu'il bougeait / et en fait après il est parti et la dame elle voulait l'attraper / et après il a dit / il est passé là où y avait son mari et il voulait l'attraper et en fait / et après il avait rencontré une vache / et après il avait rencontré un cheval / et il avait rencontré des enfants et après il avait rencontré le renard et après il a dit / et en fait il voulait pas l'attraper / et en fait il voulait qu'il traverse la rivière mais il pouvait pas parce que c'était profonde.
18	Daphné	On a tout dit
19	Adulte	On a tout dit ? D'accord alors on s'arrête on a bien parlé encore aujourd'hui c'est très bien

-Plus grand parleur : Daphné – 3 interventions

-Plus longue intervention : Josué (énoncé 2) et Côme (énoncé 17)

-Nombre d'interventions de l'adulte : 6 interventions

## **Résumé en français**

Aujourd'hui, nous savons que le langage oral est un outil majeur du développement de l'enfant, qui réaffirme sa place à l'école maternelle comme « condition essentielle à la réussite de tous ». L'enseignant a donc un rôle fondamental pour permettre aux enfants de développer leur langage oral. Dans ce mémoire de recherche, je me suis intéressée à la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz, qui propose un discours pédagogique à évaluation différée permettant de faire progresser les petits parleurs autant que les grands parleurs, et de différencier leur expression orale. Dans le but d'améliorer la diversité de mes élèves dans ce domaine, j'ai mené des expérimentations en classe auprès d'un groupe de onze moyennes sections à partir d'histoires lues.

## **Résumé en anglais**

Today, we know that oral language is a priority for child development and is an “essential condition for everyone's success” in the french pre-school. Consequently, the teacher has an crucial role to develop children oral language. In this essay, I was interested by the « listening pedagogy » of Pierre Péroz, which proposes a « pedagogical speech with deferred evaluation », and wich allows to make progress the « small speakers » as much as the « big speakers ». I conducted experiments with a group of eleven pupils in a pre-school class, based on read stories, in order to improve the diversity of my pupils in oral language.