



HAL
open science

L'utilisation de la Pédagogie de l'Écoute comme outil permettant aux enseignant.e.s de motiver les prises de paroles de leurs élèves, puis de structurer et d'enrichir leur langage oral

Manon Morlet

► To cite this version:

Manon Morlet. L'utilisation de la Pédagogie de l'Écoute comme outil permettant aux enseignant.e.s de motiver les prises de paroles de leurs élèves, puis de structurer et d'enrichir leur langage oral. Education. 2021. dumas-03361491

HAL Id: dumas-03361491

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361491>

Submitted on 1 Oct 2021

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 2020-2021

Master MEEF

2^{ème} Année

Mention 1^{er} degré

*L'utilisation de la Pédagogie de l'Écoute comme outil permettant aux
enseignant.e.s de motiver les prises de paroles de leurs élèves, puis de
structurer et d'enrichir leur langage oral.*

Manon Morlet

Directeur de mémoire : Mathieu Perrot

Table des matières :

INTRODUCTION	4
I - <u>Références institutionnelles et théoriques</u>	6
1) Le langage oral dans les programmes et le DPO	6
2) Présentation de la pédagogie de l'écoute	7
a. Dispositif type en Pédagogie de l'écoute	7
b. Le choix des textes	8
II - <u>Mises en œuvre</u>	9
1) Mise en œuvre du dispositif par l'enseignante	9
A. <u>Constats sur ma pratique</u>	9
B. <u>Modifications de ma pratique suite à ces constats</u>	10
a. Anticiper les séances	10
b. Organiser les séances	11
i. <i>Mon adaptation du dispositif de base</i>	11
ii. <i>Mon adaptation du temps hebdomadaire accordé au dispositif de base</i> ...	12
c. Conduire les séances	13
i. <i>Des interventions de l'enseignante encore trop présentes</i>	13
ii. <i>La place laissée au silence</i>	13
iii. <i>M'effacer encore plus</i>	15
2) Mesurer l'efficacité du dispositif sur les élèves	17
A. <u>Les compétences langagières</u>	17
a. Définition	17
b. Premiers constats déroutants	18
i. <i>La répartition de la parole lors d'une séance</i>	18
ii. <i>Une explication de l'écart ressenti avec les observations de Pierre Péroz</i> ...	19
iii. <i>Conséquences</i>	20
c. Méthodologie suivie	20
i. <i>Présentation du profil des cinq élèves sélectionné.e.s pour mes analyses</i> ...	21
d. Analyse quantitative de l'évolution des élèves	22

i.	<i>Le temps de parole et le nombre de mots</i>	22
ii.	<i>Premières observations</i>	23
iii.	<i>Jean et Haroun : quels types de mots prononcés</i>	24
iv.	<i>Précisions et interprétations des résultats</i>	25
e.	Une motivation qui grandit	26
B.	<u>Compétences linguistiques</u>	27
a.	Définition	27
b.	L'enrichissement du langage oral des élèves	27
i.	<i>La réutilisation du lexique de l'histoire</i>	27
ii.	<i>L'apport des pairs</i>	30
c.	La structuration du langage oral des élèves	33
i.	<i>Synthétisation des analyses syntaxiques</i>	33
ii.	<i>Interprétations des progrès observés</i>	34
	CONCLUSION	36
	BIBLIOGRAPHIE	39
	ANNEXES	40

INTRODUCTION :

En septembre 2020, je devenais pour la première fois responsable d'une classe. Je suis Professeure des Écoles Stagiaire (PES) dans une maternelle publique du 11^e arrondissement de Paris, dans laquelle j'ai une classe de 22 élèves de grande section.

Le niveau de la classe est très hétérogène et les différences entre les élèves se ressentent notamment lors des prises de parole. Le lexique employé et la structure syntaxique des phrases changent énormément d'un élève à un autre. Les élèves vont plus ou moins se démarquer selon la précision des mots qu'ils utilisent, la pertinence des connecteurs qu'ils choisissent pour rapporter une histoire lue ou vécue, ou encore la complexité des phrases qu'ils produisent. La fréquence des prises de parole va elle aussi grandement différer d'un.e élève à un.e autre. Certain.e.s peuvent passer des journées entières sans jamais prendre la parole et d'autres ont toujours quelque chose à partager à chaque instant. Ce point peut s'expliquer de différentes manières selon mes élèves : par leur timidité ou leur peur du groupe, par un manque de concentration empêchant l'élève de suivre les échanges et donc d'y participer, mais aussi par un manque de maîtrise de la langue française qui ne leur permet pas de partager leur pensée comme iels le voudraient.

J'avais en tête l'importance que l'École donne au langage oral, pour autant je ne pense pas que j'en avais réellement conscience. J'ai réalisé cela lors de mon premier temps en classe, durant lequel j'ai entamé un travail autour du conte de *Jack et le haricot magique*. Je ne me suis pas particulièrement interrogée sur la manière dont j'allais aborder le texte, ni la manière dont j'allais mener les séances de langage. J'ai suivi une manière de faire qui me semblait correcte mais sans m'appuyer dans un premier temps sur des recherches à ce sujet. Je me suis contentée de suivre mon intuition. J'ai donc mis en place une approche qui s'est avérée pauvre au niveau des productions orales des élèves et je m'en suis aperçue petit à petit (*dispositif type mis en place Annexe n°1*). Je le savais en théorie, mais suite à ces séances j'ai pris conscience qu'étudier une histoire, travailler sa compréhension et faire parler les élèves dessus n'est vraiment pas quelque chose qui s'improvise. Je savais donc que c'était un point que je voulais améliorer par la suite.

La semaine suivante nous sommes allé.e.s en stage OPA chez nos PEMF (Sarah Bance dans mon cas). Celle-ci a mis en place une séance de langage suivant la Pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz, que je découvrais alors. Nous en avons discuté ensemble puis j'ai continué à me renseigner de mon côté. Cette recherche m'a permis de remettre en question les séances de langage que j'ai pu mener autour de *Jack et le haricot magique* en septembre 2020. Les productions orales des élèves ne me convenaient pas du tout, je ne les entendais pas assez car ils n'avaient pas assez de place lors des échanges. Les élèves en difficulté ne bénéficiaient pas d'un temps qui leur permettrait de s'améliorer en écoutant et en pratiquant suffisamment la langue.

J'ai alors décidé de me fier à cette nouvelle opportunité qu'était la découverte de la Pédagogie de l'écoute et d'à mon tour la mettre en place dans ma classe. J'étais curieuse d'expérimenter l'effet qu'aurait cette pédagogie sur mes élèves mais aussi, et surtout, l'effet qu'aurait cette pédagogie sur ma pratique et sur ma capacité à faire progresser les élèves du point de vue de leur langage oral. Je me suis donc demandée **comment l'utilisation de la pédagogie de l'écoute permet-elle aux enseignant.e.s de motiver les prises de paroles puis de structurer et d'enrichir le langage oral de leurs élèves ?**

Je pensais que cette pédagogie me permettrait de remettre l'accent sur mes élèves, de les entendre toutes et tous, peu importe leur aisance à l'oral, en leur offrant une meilleure distribution du temps de parole et en leur laissant le temps de construire leurs interventions. Je me disais que ce ne serait qu'en pratiquant qu'ils pourraient évoluer, en s'appropriant de nouveaux mots et de nouvelles structures. Je comptais aussi beaucoup sur l'entraide entre pairs, à la reprise des expressions, des mots ou des tournures syntaxiques des uns des autres. Peut-être qu'en étant prononcés par un autre enfant, ces éléments paraîtraient plus accessibles que s'ils étaient seulement proposés par l'enseignant.e.

Pour répondre à cette problématique, je présenterai dans une première partie les références institutionnelles et théoriques pour exposer la pédagogie de l'écoute à la lumière des programmes de cycle 1. Puis, dans une deuxième partie j'aborderai mes différentes mises en œuvre du dispositif, en donnant tout d'abord un aperçu de ma pratique puis en présentant certains effets produits sur des élèves sélectionné.e.s. Enfin, une troisième partie sera consacrée à un retour réflexif sur ces expériences et sur les apprentissages professionnels réalisés à partir de ces expériences.

I. Références institutionnelles et théoriques :

1) Le langage oral dans les programmes et le DPO :

Le langage oral a une place centrale à l'école maternelle. Cet aspect primordial du langage oral est réaffirmé par le premier domaine des programmes du Cycle 1 « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », en faisant de sa maîtrise une condition essentielle à la réussite de toutes et de tous.

Comme le préconisent le programme consolidé du Cycle 1 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, ainsi que la Partie I du texte de cadrage de 2015 portant sur le langage oral, les enseignant.e.s doivent proposer à leurs élèves des activités favorisant « *des prises de paroles de plus en plus longues et organisées, au plus proche de l'intérêt du moment* »¹. À mesure qu'ils progressent, les élèves apprennent à produire « *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* »². Or, le Dialogue Pédagogique Ordinaire (le DPO), qui s'impose généralement en classe, ne permet pas d'atteindre ces objectifs, s'y opposant même. Le DPO est expliqué par Pierre Péroz comme étant un système prédominant au sein des pratiques d'enseignant.e.s observé.e.s, un système qui empêche les enfants d'avoir la place qui leur revient au sein de l'espace communicationnel, les privant, notamment les petits parleurs, de ces temps primordiaux de pratique, d'échanges et d'apprentissages langagiers et linguistiques.

C'est dans ce contexte et suite à ce constat que Pierre Péroz a eu à cœur de réinventer la mise en œuvre du travail du langage oral avec les élèves de maternelle. En s'appuyant sur le programme du Cycle 1 de 2015, il propose une nouvelle pédagogie « la Pédagogie de l'Écoute » et oppose au DPO son DPED (Dialogue Pédagogique à Évaluation Différée). Pierre Péroz recommande à travers ce dernier l'utilisation d'un modèle de dialogue « polylogal » en

¹ Ministère de l'éducation nationale, « Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie1 - L'oral - Cadrage général », *éduscol*, en ligne
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf

² Ministère de l'éducation nationale, « Programme du cycle 1 », Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, en ligne
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

l'opposant à un système de dialogue « adulte-centré », c'est au sein des échanges entre pairs que les apprentissages se créent et pas uniquement grâce à la parole magistrale de l'enseignant.e. Ainsi, l'accent est remis sur les élèves. Le rythme des échanges se ralentit, les élèves ont le temps d'écouter, ils peuvent construire leurs interventions en s'appuyant sur les interventions des membres du groupe, les répétitions et les reformulations sont autorisées. L'enseignant.e s'efface le plus possible en espaçant ses interventions et en formulant des questions ouvertes pour ne pas enfermer les élèves dans des réponses brèves. Iel se met en position d'écoute, iel est attentif aux propositions des élèves et les accepte toutes avec bienveillance. Iel est patient et offre un cadre rassurant à ses élèves, un cadre précis et identifiable par toutes et tous, un cadre qui se veut toujours le même dans son déroulé et dans ses règles. Un point d'honneur est mis sur ce respect des règles conversationnelles qui doivent s'appliquer à toutes et tous de la même manière.

2) Présentation de la Pédagogie de l'écoute : ³

a. Dispositif type en Pédagogie de l'écoute :

Au sein d'une séquence, deux types de séances s'alternent et fonctionnent l'une avec l'autre : des *séances décrochées* et des *séances de langage*.

Les séances décrochées se placent à la fois avant et après les séances de langage.

Les séances décrochées placées avant permettent de préparer les futures séances de langage, elles suivent la découverte d'un nouvel épisode de l'histoire. Cette première séance décrochée a pour but d'explicitier le contenu de l'épisode afin de favoriser la « clarté cognitive » pour les élèves. L'enseignant.e revient sur le lexique, les lieux et les personnages de l'épisode. Une deuxième séance décrochée, placée après la séance de langage, permet de revenir sur celle-ci. Elle consiste en un bilan sur les difficultés notionnelles et linguistiques que les enfants ont pu rencontrer. Ces séances peuvent se mener en groupe classe ou en demi-groupe.

³ PÉROZ, Pierre, DELABORDE, Mireille, *11 histoires pour une année de langage en grande section*, Hachette, juillet 2020, 224p.

Les séances de langage quant à elles se déroulent uniquement en groupe de 8 à 13 élèves et se déclinent en trois phases. Tout d'abord une *phase de restitution* au cours de laquelle l'enseignant.e est complètement effacé.e et est seulement régulateur.rice des échanges. Iel pose une question de base (QB) : « De quoi vous souvenez-vous ? » puis interroge à tour de rôle les élèves qui lèvent le doigt. Si besoin cette QB est répétée (QBR) pour relancer les échanges entre élèves. Cette phase est la plus longue. Vient ensuite une *phase de compréhension* qui cette fois-ci se rapproche d'une séance en DPO avec des questions plus précises mais sans pour autant être fermées. Ces questions permettent de revenir sur les personnages, leurs motivations et leurs états mentaux. Enfin, une dernière phase, la *phase d'interprétation*, qui fait sortir les élèves de leur posture de lecteur-spectateur en leur demandant d'imaginer la suite de l'histoire ou de se mettre à la place d'un personnage de l'histoire.

b. Le choix des textes :

Péroz recommande des textes seulement lus, sans s'appuyer sur un album car selon lui ce n'est pas « *cohérent avec les objectifs d'apprentissage en langage* ». Cette modalité pousse les élèves à « *comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu* »⁴ ce qui constitue un des attendus de la fin de l'école maternelle. Dans son ouvrage *11 histoires pour une année de langage en grande section*, Pierre Péroz a donc choisi 11 contes traditionnels non illustrés qu'il a adapté à l'âge et aux compétences des élèves. Cette attention particulière apportée aux textes permet aux élèves de produire des énoncés descriptifs et explicatifs longs, utilisant des temps du passé, des connecteurs spatio-temporels et des pronoms.

⁴ Ministère de l'éducation nationale, « Programme du cycle 1 », Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, en ligne https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

II. MISES EN ŒUVRE :

Depuis ma découverte de la pédagogie de l'écoute, j'ai mis en place trois séquences pédagogiques dans ma classe en me focalisant sur les propositions faites par Pierre Péroz dans son livre, *11 histoires pour une année de langage en grande section*, paru en juillet 2020.

Une première histoire, **Machenka et l'ours** en novembre 2020, une deuxième, **Ali Baba et les quarante voleurs** en janvier 2021 et enfin (au moment où je rédige ce mémoire), **Max le lapin qui voulait raconter des histoires** en mars 2021.

Dans cette deuxième partie, je vais dans un premier temps revenir sur mes trois mises en œuvre du dispositif, puis sur des effets observés sur certain.e. élèves sélectionné.e.s.

1) Mise en œuvre du dispositif par l'enseignante :

A. Constats sur ma pratique :

Mes premières séances dédiées au langage datent de septembre 2020, et malheureusement je n'ai pas de traces de ces dernières car je ne savais pas encore que j'en ferai un objet d'étude. Je n'ai donc pas de point de départ concret de ma propre pratique pour comparer les données récoltées par la suite.

Pour malgré tout avoir un point de comparaison global, je suis partie à la recherche d'un portrait type de la pratique des enseignant.e.s lors de séances pédagogiques sur le langage. C'est alors que je découvrais avec désarroi ce que Pierre Péroz appelle le « dialogue pédagogique ordinaire » (le DPO), que j'évoquais en première partie, qui reprend avec exactitude mes premières tentatives de séances de langage et qui en faisait un portrait particulièrement juste dans sa caricature.

Tout y figurait : la prédominance de l'enseignante dans l'espace communicationnel (plus de 50%) par des questions fermées qui n'admettent que des réponses courtes et précises ; une volonté d'avancer finalement plus sur le notionnel (ce qui doit être compris de l'histoire) que sur le linguistique ; un écart flagrant entre les objectifs langagiers fixés et la réalité des séances ; la mise à l'écart des petits parleurs à cause d'un rythme s'accéléralant toujours plus et d'une course à la réponse la plus rapide (au détriment d'une construction complexe des interventions)

qui s'installe entre les grands parleurs ; une attention passive d'une grande partie des élèves malgré une dépense d'énergie folle de ma part pour faire avancer la séance ; l'interdiction de la redite entre élèves qui ferait soit disant perdre du temps et ralentirait les échanges ; le manque de régularité dans les règles conversationnelles en acceptant des réponses données sans demander la parole quand celles-ci correspondaient à mes attentes ; l'appui sur les images de l'album utilisé plutôt que sur des textes lus adaptés ... Cette liste pourrait, hélas, continuer de s'agrandir, mais je m'en tiendrai là car ce sont les principaux points que j'ai modifié par la suite dans mon attitude et dans ma pratique en prenant en compte les recommandations de Pierre Péroz dans ses différents ouvrages et ses différentes publications.

B. Modifications de ma pratique suite à ces constats :

a. Anticiper les séances :

Donner la parole aux élèves étant un moyen de travailler la compréhension, pour leur permettre de prendre la parole, il faut d'abord s'assurer qu'ils aient bien accès à une compréhension des épisodes. J'ai mis un point d'honneur à expliciter au maximum les différents éléments de chaque épisode en séance décrochée, avant les séances de langage, pour essayer d'éliminer au mieux les blocages liés à un manque de compréhension.

Pour ce faire j'ai mis en place, comme le conseille Pierre Péroz, des « panneaux de l'histoire » qui permettent d'identifier les différents lieux et les différents personnages de chaque épisode. Il y a alors un seul panneau qui est complété au fur et à mesure que des informations s'ajoutent à l'histoire (*voir photos des panneaux Annexe n°2 a. b. c.*). Ma manière d'interpréter cette recommandation était d'indiquer différents lieux fixes à des endroits précis de l'affiche, et préparer des personnages plastifiés que l'on peut déplacer selon leurs actions et déplacements. Lors des phases de restitution des histoires, je voyais que les élèves suivaient du regard le panneau pour se rappeler de l'épisode mais aussi pour situer les actions les unes par rapport aux autres. Les panneaux sont ensuite laissés à leur disposition pour qu'ils puissent manipuler les personnages et se raconter l'histoire à nouveau.

b. Organiser les séances :

Mes séances en Pédagogie de l'écoute suivent toujours le même schéma. Ce schéma est bien entendu très inspiré de ce que Pierre Péroz propose dans son livre mais j'ai décidé de le réadapter un peu (*voir tableaux comparatifs Annexe n°3*).

Cette réadaptation de ma part vient en grande partie d'une volonté de gagner du temps par rapport à la proposition de Pierre Péroz. En effet, le rythme de trois semaines imposé pour cette année de PES conditionne beaucoup mes décisions dans ma répartition du temps que je consacre aux cinq domaines d'apprentissages de l'école maternelle. J'ai bien conscience que cette modification ne rend pas complètement authentique la pratique que je pourrais avoir avec l'entièreté d'une période.

i. Mon adaptation du dispositif de base :

Pour chaque épisode, je propose 4 séances :

- Découverte de l'épisode + séance décrochée avec le groupe-classe pour préparer les séances de langage. Une première lecture suivie d'une explicitation du vocabulaire et des expressions qui peuvent être problématiques. Relecture de certains passages pour remettre en contexte certains mots ou expressions. Relecture de l'épisode suite à cette première phase. Présentation du panneau et des ajouts des nouveaux éléments à chaque épisode. Contage de l'épisode en utilisant le panneau de l'histoire : enchaînement des éléments clés de l'épisode.
- Séance de langage G1 : phase de restitution, phase de compréhension, phase d'interprétation (tel que Pierre Péroz le recommande)
- Séance de langage G2 : idem G1. Chaque élève réalise un dessin de l'épisode après sa séance de langage.
- Séance décrochée retour sur les séances de langage en **groupe classe** : retour sur les problèmes de compréhension s'il y a encore des choses qui persistent. Observations et commentaires des dessins de l'épisode de tous les élèves affichés au tableau :

nous avons tous entendu la même histoire mais nous n'avons pas tous fait exactement le même dessin, quels éléments (personnages, lieux...) reviennent dans tous les dessins ? Qu'est-ce qui diffère ? Cependant, je profite surtout de ce temps pour revenir sur les erreurs syntaxiques, les erreurs concernant l'utilisation de certains mots ou des connecteurs, les erreurs de prononciation... Ainsi que pour une mise en évidence de structures utilisées par certain.e.s camarades qui pourront être réutilisées par les autres.

- Une ultime séance sera consacrée à un retour sur le texte dans sa globalité : dans un premier temps, le but de cette séance additionnelle pour les élèves est de raconter l'histoire tous ensemble. Je ne leur ai fait faire cette étape qu'une seule fois. C'était à la fin de Machenka et l'ours en novembre car il y avait un tuilage avec ma binôme qui tombait au bon moment. Les élèves lui ont alors raconté ensemble l'histoire. J'ai ensuite eu du mal à trouver une raison particulière de procéder à cette étape pour ne pas juste « raconter pour raconter ». En période 5, je compte donc faire raconter l'épisode de la semaine par un petit groupe d'élèves à la classe de moyenne section. Le dernier groupe racontera l'histoire en entier. Dans un second temps, cette séance permet de revenir sur leur appréciation de l'histoire et de ses personnages.

ii. Mon adaptation du temps hebdomadaire accordé au dispositif de base :

En prenant les mêmes indices de durées que ce que Pierre Péroz propose : son organisation hebdomadaire demanderait 6 séances par épisode, soit 3h par semaine, multiplié par le nombre d'épisodes. Soit 18 séances (9h) pour 3 épisodes ou 22 séances (12h) pour 4 épisodes en trois semaines. Sans compter la dernière séance portant sur le texte entier (environ 30 minutes supplémentaires). Je ne me voyais pas réussir à tout faire rentrer sur une période si courte. Ma proposition s'élevait donc en théorie à 4 séances, 2h par semaine. Soit 12 séances (6h) pour 3 épisodes ou 16 séances (8h) pour 4 épisode, ainsi qu'une dernière séance sur le texte entier. Cette organisation me semblait plus adaptée à ma situation. J'ai d'abord sélectionné une histoire de 4 épisodes (Machenka et l'ours), mais je me suis sentie pressée sur la fin. Donc pour la suite, j'ai sélectionné des histoires de 3 épisodes ; d'autant plus que certain.e.s élèves se sont révélés être d'assez gros parleurs. Le temps des séances de langage dépassait donc systématiquement les 30 minutes.

c. Conduire les séances :

i. Des interventions de l'enseignante encore trop présentes :

Conduire des séances en pédagogie de l'écoute a été un véritable challenge les premiers temps. En effet, lors de la première séquence de pédagogie de l'écoute que j'ai mise en place dans ma classe (Machenka et l'ours en novembre), j'ai eu tendance malgré moi à faire un retour sur les interventions des élèves car j'avais l'impression qu'ils étaient dans l'attente d'une validation de ma part, ou du moins d'une réaction quelconque.

Je me suis laissée prendre au piège en intervenant entre chaque prise de parole des différent.e.s élèves. Ces interventions, bien que très brèves, provoquaient des coupures qui remettaient l'attention sur moi et qui empêchaient une fluidité entre les prises de parole des élèves. Je répondais des « *oui* », « *très bien* », « *bravo* », « *merci pour ton intervention* », « *veux-tu encore dire quelque chose ?* », etc., je comblais plutôt que laisser la place à des silences que je semblais appréhender. J'ai fini par sentir que les élèves suivants n'osaient pas prendre la parole tant que je n'avais eu de réaction à propos de l'élève qui venait de parler.

J'ai également eu l'impression que cela « incitait » les élèves à ne pas s'écouter. Quand un élève veut participer, il sait qu'il doit d'abord attendre que le camarade qui a la parole ait terminé. Que je prenne la parole à la fin de chaque intervention, même très rapidement, donnait un point de repère de la fin de l'intervention de l'élève. Les enfants voulant participer n'avaient même pas à écouter leurs camarades pour savoir quand ils avaient terminé, puisque mon intervention leur servait d'indicateur pour se remettre à lever la main.

ii. La place laissée au silence :

En termes de quantité, dès les premières séances mes interventions ne prenaient pas énormément de place dans l'espace conversationnel. Lors de la séance de langage du premier groupe sur le premier épisode de Machenka et l'ours le 02 novembre 2020, sur une séance de 28 minutes, mes interventions cumulées occupaient environ 5 minutes du temps de parole, soit environ 17%. C'était alors plutôt la fréquence de mes interventions qui n'allait pas.

En réécoutant plusieurs fois cette séance, je me suis aperçue qu'à chaque fois qu'un.e élève faisait une pause, dans les deux secondes qui suivaient en moyenne, je cherchais à le ou la relancer : « *Tu veux encore ajouter quelque chose ?* », « *Tu as terminé ?* », mais sans réellement lui laisser le temps de décider par lui-même s'il avait vraiment terminé ou non. Les

élèves à l'aise n'hésitaient alors pas à me remettre justement « à ma place », en rétorquant que non iels n'avaient pas terminé et qu'ils avaient encore des choses à dire.

Exemple de Brune, une élève très à l'aise de manière générale :

B : (...) elle (Machenka) a trouvé une petite isba et après elle a attendu attendu / elle a trouvé que c'était bien habité donc elle a attendu attendu / mais comme elle était un petit peu fatiguée / elle s'est allongée sur un banc et le soir elle a in // la la porte s'est ouverte et un ours y est rentré /// (pause)

E : c'est bien Brune, tu as fini ?

B : attends j'ai pas terminé ! // et il a dit tu vas rester chez moi et tu vas t'occuper de moi /// (pause) c'est bon

E : Bravo Brune

Cependant, pour peu que l'élève soit un peu plus réservé.e, mon intervention le stoppait net. Si bien que je me suis rendue compte qu'avec cette crainte inconsciente et infondée des silences, j'en suis venue à couper la parole à des élèves sans le vouloir.

Exemple de Roxane, une élève plutôt réservée :

R : en fait l'ours il voulait manger des ptits beignets aux mèrtylles et / et euh et il avait pas posé son sac / qu'elle / qu'il a entendu la voix de Machenka // attention je t'entends pas / mais / je te vois ...

E : mhmh

R : et apr ... (presque chuchoté)

E : (je la coupe, peut-être que je n'avais pas entendu son « et après » chuchoté) c'est bon ?

R : mh (hésitante)

E : tu veux encore dire quelque chose ? (je ne lui ai pas du tout laissé le temps de répondre à ma question) / c'est bien Roxane / euh oui Margot vas-y

Cet extrait provient de ma toute première séance en pédagogie de l'écoute. Tout au long de la séquence sur Machenka et l'ours, je retrouve des situations similaires. En écoutant les enregistrements de ces séances pendant les vacances de Noël, j'ai pris conscience de cette tendance que j'avais à combler les silences et à de ce fait d'intervenir brièvement à chaque fin (ou pas ...) d'intervention d'élèves. C'était un point que je voulais améliorer dans ma manière de conduire les séances par la suite.

Sur cette séance il n'y a eu que 35 secondes de silence sur 28 minutes d'enregistrement, ce qui me semble trop peu aujourd'hui. D'autant plus que ce silence est toujours brisé par moi et jamais par l'élève ayant la parole. Je les empêche de planifier la suite de leur intervention, ou je les empêche de prendre eux-mêmes la décision de s'arrêter. Couper les élèves dans leur silence est une forme d'interruption. Pour la suite, je me reprécisais donc mentalement l'une des règles communicationnelles fondamentales : ne pas couper la parole d'un.e élève et ne pas couper son silence non plus.

iii. M'effacer encore plus :

Pour laisser place à ces silences et à des interactions plus fluides entre les élèves, j'ai voulu pour la suite disparaître encore un peu plus. Tout d'abord en cessant ces réactions parasites qui étaient surtout réconfortantes pour moi. J'ai décidé d'investir encore plus ma posture d'observatrice en ajoutant une grille d'observation (Annexe n°6) à remplir pour les séances d'Ali Baba en janvier, partiellement mise en place lors de Machenka et l'ours en novembre. D'une part, pour mesurer l'évolution des élèves mais aussi tout simplement pour être occupée lors des interventions des élèves et me concentrer dessus au lieu de combler avec mes réactions parasites, pour enfin me contenter d'interroger et d'assister l'élève en cas de vrai besoin. Malgré cette réflexion autour de ma présence effective dans l'espace communicationnelle et une remise en question sur ma posture d'observatrice, j'ai à nouveau rencontré des difficultés pour parvenir à m'effacer.

En effet, entre Machenka et l'ours en novembre et Ali Baba et les quarante voleurs en janvier, le niveau des élèves s'était déjà nettement amélioré. Leurs prises de parole de plus en plus longues faisaient durer les séances de langage dans le temps. L'attention des élèves du groupe finissait alors par se relâcher, tout comme le calme des élèves en autonomie. Les séances de langage de Machenka duraient entre 25 et 32 minutes chacune, puis celles d'Ali Baba entre 35 et 45 minutes. L'augmentation significative de la durée des séances a donné lieu à un besoin

de cadrage des deux groupes bien plus fréquent lors des séances d'Ali Baba que lors des séances de Machenka. Selon les jours, l'aspect gestion de classe pouvait vraiment envahir les séances de langage et altérer sa fluidité. Bien que j'aie communiqué au maximum en non verbal grâce à des regards et des gestes de mains, je me voyais obligée par moments de couper l'élève qui parlait pour recadrer les élèves du groupe en autonomie qui laissaient le volume de leurs bavardages dépasser un niveau acceptable, ou alors pour recadrer les élèves du groupe de langage qui gesticulaient trop et déconcentraient l'élève ayant la parole.

Suite à mes séances sur Machenka et l'ours en novembre, j'ai également voulu essayer de me placer différemment dans le coin regroupement. Je voulais essayer de quitter ma place centrale habituelle en me mettant cette fois-ci en tailleur au sol à côté de certains élèves également assis par terre, et d'autres sur les bancs. J'ai rapidement dû couper court à cette tentative car non seulement je n'existais plus auditivement pour les élèves en autonomie notamment, mais je n'existais même plus visuellement. Les élèves ont vite eu l'impression qu'ils étaient sans surveillance ce qui a créé une ambiance de classe très désagréable et pas du tout propice à une séance de langage ... Suite à cette expérience, je n'ai plus essayé de me placer autrement physiquement au sein de ces séances.

Il a donc été difficile de jongler entre écoute attentive et discrète et un besoin régulier de ma présence pour l'aspect gestion de classe. L'équilibre entre être effacée mais bien présente pour l'ensemble de la classe est donc compliqué à trouver.

2) Mesurer l'efficacité du dispositif sur les élèves :

Dans cette partie, je vais traiter des résultats observés suite à mes mises en œuvre du dispositif dans ma classe.

L'utilisation de la Pédagogie de l'écoute permet de travailler quatre types de compétences : des compétences langagières, des compétences linguistiques, des compétences discursives et des compétences de types méta (métalinguistiques, métacognitives et métalangagières). Les définitions employées et les citations choisies pour présenter ces compétences viennent toutes de l'ouvrage « Pédagogie de l'écoute » publié en 2018 par Pierre Péroz.

Tout d'abord, l'analyse de l'évolution des compétences langagières de mes élèves va me permettre de mesurer l'efficacité du dispositif du point de vue de la motivation que développent les élèves à prendre la parole. Cette analyse sera plutôt quantitative. Puis l'analyse des compétences linguistiques me permettra de mettre en évidence l'impact qu'a la pédagogie de l'écoute dans l'enrichissement et la structuration du langage oral en étudiant l'évolution de l'utilisation du lexique puis l'évolution de la syntaxe des phrases des élèves. Cette analyse sera plutôt qualitative.

En ce qui concerne les autres compétences, discursives et de type méta-, leur évocation me permettra d'appuyer certaines observations faites lors des séances, mais elles ne feront pas l'objet d'une partie bien distincte.

A. Les compétences langagières :

a. Définition :

« Les compétences langagières sont l'ensemble des compétences conversationnelles que l'élève mobilise pour participer à la séance de langage : prendre effectivement la parole, le faire en respectant les règles conversationnelles mises en place par l'enseignant, suivre l'évolution du thème au fil des échanges et développer son propos dans des interactions cohérentes. »

b. Premiers constats déroutants :

Dans ses analyses de séances de langage, Pierre Péroz commence généralement par dresser un portrait très général de la séance en question en faisant apparaître le nombre d'interventions par élève, le nombre de mots prononcés et le temps de parole de chacun.

Or, contrairement à ce que montre Pierre Péroz dans ses travaux, dans ma classe le nombre d'interventions par élève ne permet pas de mesurer l'évolution du langage oral de mes élèves. Il précise pourtant au début de son chapitre sur les analyses quantitatives que « *le nombre total d'intervention donne une première indication de la qualité de la séance. (...) Le nombre d'intervention permet d'apprécier la présence relative de l'enseignant et des élèves.* »

Ce n'est pas une tendance qui se vérifie dans le cas particulier de ma classe.

i. La répartition de la parole lors d'une séance :

Nombre d'interventions lors de MACHENKA EP 1 (novembre) :

	Elèves	Enseignante	Total
Nb d'interventions	52	70	122

En regardant ces données on pourrait se dire que la séance n'est pas réussie et que finalement il s'agissait probablement d'une séance en DPO au cours de laquelle l'enseignant.e a monopolisé l'espace communicationnel, puisqu'elle détient à elle seule plus de la moitié des interventions de la séance. Or, si l'information sur le nombre d'interventions est croisée avec le temps de parole respectif, nous pouvons tirer d'autres conclusions :

	Elèves	Enseignante	Total
Nb d'interventions	52	70	122
Temps de parole	23 min	5 min	28 min

Ici, nous voyons bien que ce sont les élèves qui ont occupé la grande majorité de l'espace conversationnel de la séance.

ii. Une explication de l'écart ressenti avec les observations de Pierre Péroz :

La manière dont se sont déroulées les séances de langage dans ma classe ne semble pas correspondre à ce que Pierre Péroz observe généralement. Dans les transcriptions de séances faites dans des classes de grande section, ayant des caractéristiques similaires à la mienne, je remarque que les interventions sont courtes (comparées aux interventions des élèves de ma classe) et surtout qu'elles s'enchaînent très vite entre les élèves. Un élève dit quelque chose, un autre rebondit dans la foulée. Par moment l'enseignant.e interroge l'élève suivant mais ce n'est pas systématique. La phase de restitution prend alors des airs de discussion, ce qui n'est pas le cas de mes séances. Les quelques moments où d'autres élèves intervenaient pour préciser un mot de vocabulaire, pour indiquer qu'il y a une erreur dans la restitution des éléments de l'histoire, ou simplement pour prendre la suite, cette intervention était interprétée par l'élève ayant la parole comme une enfreinte à la règle conversationnelle indiquant qu'il est interdit de couper la parole.

Exemples :

Machenka et l'ours EP4 (novembre) :

Théodore : (...) les chiens qu'on avait lâchés pour la nuit ont senti l'odeur de l'ours / et ils l'ont / et et ils ont amené l'ours à la lisière de la forêt (courte pause, il réfléchissait sans doute à la suite)

Elin : oui ! et comme il a eu peur / il a laissé les petits beignets !

Théodore : mais Elin ! tu m'as coupé la parole

Ali Baba EP2 (janvier) :

Gabriel : (...) les brigands ils ont vu les ânes dehors de la caverne / et ils ont dit on a découvert notre cachette ! / et après ils ont vu Cassim et il ont assommé Cassim

Jean : non ils ont tué ! Cassim

Gabriel : arrête Jean !

De ce fait, dans le cas de ma classe, chaque intervention est assez longue, et plus nous avançons dans le temps, plus les interventions et les séances se rallongeaient jusqu'à avoir des séances de 45 minutes. Souvent, des élèves ayant déjà pris la parole voulaient à nouveau parler mais je ne pouvais pas toujours les laisser car l'attention des autres enfants du groupe, ainsi que le calme des enfants du groupe en autonomie, se perdaient de plus en plus...

iii. Conséquences :

J'ai donc observé les résultats suivants : certains élèves ne participent pas, la majorité d'entre eux participe une fois (petit ou grand parleur), et certains ont parfois le droit à une deuxième intervention.

L'analyse de mes enregistrements a alors été compliquée à mettre en place car j'avais l'impression que les données récoltées n'étaient pas valides et que je n'allais pas y trouver de quoi confirmer ou infirmer mes hypothèses. Je pensais que je n'allais pas réussir à répondre à la problématique posée. J'ai alors eu du mal à me lancer par peur de l'échec, mais fort heureusement des résultats positifs se sont malgré tout fait ressentir sur les élèves.

J'ai alors pu dégager un premier apprentissage pour mes futures expériences professionnelles. Tout dispositif, toute pédagogie ne s'applique pas à l'identique et n'obtiendra pas les mêmes réponses chez tous les individus. Ce n'est pas parce que mes résultats ne sont pas identiques à ceux de son créateur que les progrès faits par les élèves ne sont pas notables et valables.

c. Méthodologie suivie :

Pour donner un aperçu des effets produits sur le langage oral des élèves de ma classe, j'ai sélectionné cinq profils différents d'élèves que j'analyserai plus en profondeur. J'évoquerai également les cas d'autres élèves à certains moments pour illustrer des effets précis observés ou pour illustrer certains propos.

i. Présentation du profil des cinq élèves sélectionnés pour mes analyses :

1 - HAROUN :

Haroun est un bon élève dans l'ensemble mais le langage oral est son grand point faible. Il est allophone et ne parle que l'arabe à la maison. Il a appris le français uniquement à l'école et il manque encore de pratique, le confinement de mi-mars à fin mai 2020 n'ayant pas aidé. Haroun fait partie des élèves perturbateurs de la classe. Cependant, il semble assez exigeant avec lui-même et a à cœur de réussir le travail proposé. Il est par conséquent plutôt performant dans les apprentissages et ses progrès au sein des séances de langage en PDE sont plus que notables.

2 - HABIBATOU :

Habibatou est une élève en difficulté dans tous les domaines. Cependant, elle n'en est pas moins une élève qui sait faire preuve de persévérance. Elle est très volontaire et progresse doucement, à son rythme. Le français est sa langue maternelle mais elle manque encore de vocabulaire et peut avoir des problèmes de prononciation. Je ne la considère pas petite parleur.

3 - JOUD :

Joud est typiquement un élève petit parleur. Il ne prend que très rarement la parole de lui-même et quand il la prend, il se fait à peine entendre. Il a une toute petite voix et fait les phrases les plus courtes possibles. À tel point que les élèves se chargent souvent d'eux-mêmes de faire les médiateurs entre Joud et l'adulte auquel il s'adresse. Il est également en difficulté d'un point de sa motricité fine. Il y a eu un moment charnière lors de la séquence en PDE sur Max le lapin en mars qui laisse présager de futurs progrès à venir.

4- ZEINAB :

Zeinab est une élève perturbatrice qui a du mal à se concentrer et à entrer dans les apprentissages. Je la considère également comme petite parleur, car elle a du mal à rester dans le propos et à suivre le thème des échanges. Elle s'est progressivement révélée au sein des séances de langage en PDE.

5 - JEAN :

Son point fort c'est le langage. Il participe beaucoup, il est très à l'aise à l'oral et sait se servir du vocabulaire qu'il possède. Il a une capacité de compréhension très fine et a une très

bonne mémoire. Je l'ai également choisi pour montrer que le dispositif en PDE peut aussi être bénéfique à un élève déjà performant du point de vue du langage oral.

d. Analyse quantitative de l'évolution des élèves :

Comme exposé précédemment, le nombre d'intervention par élèves n'est pas significatif pour les élèves de ma classe, donc je commencerai mon analyse quantitative directement par le nombre de mots prononcés et le temps de parole des élèves sélectionnés.

(Extraits de retranscriptions de ces deux séances en Annexe n°7)

i. Le temps de parole et le nombre de mots :

Les deux épisodes sont de longueur similaire, ils font respectivement 32 et 35 lignes chacun.

	Machenka et l'ours EP1 (Nov.)		Max le lapin EP2 (Mars)	
	Temps de parole	Nombres de mots	Temps de parole	Nombres de mots
JEAN	2 min 14 s	298	2 min 50	323
HAROUN	1 min 29 s	209	3 min 46	438
HABIBATOU	44 s	99	3 min 18 s	334
ZEINAB	10 s	17	2 min 44 s	277
JOUD	/	/	1 min 20 s	Inaudible *
Totaux séance	28 min		36 min 31 s	

*Trop petite voix, impossible d'entendre Joud sur l'enregistrement. Je me rappelle qu'il a formulé des phrases simples retraçant quelques événements chronologiques de l'histoire. Informations apparues (ce ne sont pas les mots exacts de Joud) : Max est parti dans la forêt, il est arrivé à la ferme et il a rencontré le grand-père cochon. Il y a eu aussi beaucoup de pauses et d'hésitations. Il s'est écoulé 1 min 20 s entre le moment où je l'interroge et le moment où je le félicite pour sa première participation.

ii. Premières observations :

Pour Haroun, Habibatou, Zeinab et Joud, une première analyse quantitative révèle déjà des progrès flagrants. En effet, Haroun a plus que doublé son temps de parole et son nombre de mots, Habibatou les a presque quadruplés et Zeinab les a multipliés par 16. Alors que pour Jean, l'analyse quantitative ne nous apprend pas grand-chose. Il est resté assez fidèle à lui-même mais c'est lors de l'analyse qualitative que nous verrons ses réels progrès.

Concernant Habibatou et Zeinab il y a eu un net déblocage entre ces deux séances. Zeinab qui était incapable de suivre et de participer s'est révélée lors de cette séance sur Max le lapin. Elle a réussi à rester dans le propos du deuxième épisode de Max, même si elle s'est perdue sur la fin et a commencé à, soit inventer (que Max s'est mis à courir), soit prendre pour réalité les hypothèses émises par ses camarades lors de la séance précédente sur ce qu'il allait se passer par la suite. Quant à Habibatou, une évolution très positive se remarque au vu de l'augmentation de son temps de parole et de son nombre de mots, ainsi qu'à travers une multiplication des éléments apportés à sa restitution. Néanmoins, son discours reste malgré tout assez confus et pas toujours fidèle aux événements ou dialogues de l'histoire.

Concernant Joud, ses progrès peuvent se mesurer surtout en quantitatif, mon enregistrement ne me permettant pas de proposer une analyse qualitative de ses prises de parole. Pour être honnête, après deux séquences (Machenka, novembre et Ali Baba, janvier) sans entendre une seule fois sa voix malgré des sollicitations de ma part, j'avais perdu espoir qu'il décide de participer. Mais finalement, lors de l'épisode 2 de Max, j'ai vu sa main se lever pour la première fois et ce fut une première victoire. Je ne peux pas exactement dire ce qu'il a prononcé, il y a eu énormément de silences mais les phrases prononcées étaient très cohérentes avec les événements de l'épisode. De plus son dessin de cet épisode est le dessin le plus détaillé de tous les dessins d'épisodes des trois séquences. Ce sera une évolution à surveiller en mai 2021 lors d'une future séquence sur Tom Pouce.

Concernant Haroun, il a effectivement plus que doublé son temps de parole et son nombre de mots au sein de son intervention. Il a raconté l'épisode 1 avant l'épisode 2 car il était absent lors de la première séance de langage de l'épisode 1 (il était frustré de ne pas avoir pu y assister). Il a donc partiellement restitué l'épisode 2, pas par manque de compréhension je pense

mais plutôt par fatigue. Ses progrès sont déjà notables d'un point de vue quantitatif et seront d'autant plus visibles en analyse qualitative.

iii. Jean et Haroun : quels types de mots prononcés ?

Dans le cas de Jean et Haroun, un grand progrès se fait ressentir dans la fluidité de leurs interventions. Ce point n'est pas encore observable chez Zeinab, Habibatou et Joud à ce moment-là de l'année. C'est pourquoi je ne traiterai pas de leur cas au sein de cette sous partie.

La capacité de Jean et Haroun à planifier mentalement leurs interventions et à sélectionner leurs mots semble s'être développée. Je le vois notamment à la réduction significative de leurs hésitations et de la répétition de leurs mots.

Pour cette analyse, j'ai décidé, à partir de la transcription de leurs interventions lors de ces deux séances (Machenka EP1 novembre et Max EP2 mars), de mettre en évidence toutes les marques d'hésitations : les mots et interjections (« euh », « mh », les sons appuyés, ...), ainsi que les mots répétés, ou encore les premières tentatives d'un morceau phrase qu'ils reprennent par la suite (voir Annexe n°8).

J'ai ensuite compté à nouveau les mots de ces interventions en laissant de côté tous les petits mots parasites, ce qui me permet d'obtenir les résultats suivants :

Résultats :

HAROUN – Machenka (novembre) : $209 - 130 = 79$ soit **38%** des mots prononcés sont des répétitions ou des hésitations

HAROUN - Max (mars) : $438 - 354 = 84$ soit **19%** des mots prononcés sont des répétitions ou des hésitations

JEAN – Machenka (novembre) : $298 - 199 = 99$ soit **33%** des mots prononcés sont des répétitions ou des hésitations

JEAN - Max (mars) : $323 - 293 = 30$ soit **9%** des mots prononcés sont des répétitions ou des hésitations

iv. *Précisions et interprétations des résultats :*

Les compétences métalinguistiques chez les élèves ne se traduisent pas de la même manière que chez l'adulte lettré, en effet, « *chez le jeune enfant, il s'agit d'abord d'une intuition linguistique qui se traduit par des hésitations dans la construction de l'intervention.* ». Ici, le fait d'écartier les hésitations n'invalide en aucun cas leur importance dans la construction de ces compétences métalinguistiques chez Jean et Haroun. À plusieurs reprises, notamment chez Jean, les hésitations lui permettent de formuler son idée de manière de plus en plus correcte au fil de ses essais :

« (...) et è s'est/ et comment elle est/ quand elle/ elle a vu qu'elle était toute seule (...) »

« (...) elle a vu un/ elle a vu un... une petite maison (...) »

« (...) en fait elle voulait euh/ è voulait/ qu'est-ce qu'elle voulait/ elle voulait lui parler mais il voulait rien savoir (...) »

Grâce à ces essais-erreurs, Jean montre qu'il est capable d'avoir un regard extérieur sur ce qu'il est en train de dire, il arrive à prendre du recul sur ses connaissances linguistiques et faire des choix parmi plusieurs propositions qu'il fait. Il ne s'agit donc pas d'accueillir négativement ces hésitations. Ce que je veux mettre en avant ici, c'est que leur réduction au fil des séances prouve une progression dans leur capacité à construire et à planifier leurs interventions avant de les prononcer.

En mars, Jean n'a presque plus besoin d'avoir recours à ces hésitations et fait directement et mentalement le choix le plus adapté à la situation en fonction de ses connaissances. Il a ainsi divisé par 3 son nombre d'hésitations. C'est en cela que je vois l'évolution d'un élève comme Jean. Il n'a pas augmenté tant que ça son temps de parole, ni son nombre de mots mais il a amélioré la qualité de ses interventions. Il a gagné en efficacité, en clarté et en précision.

Haroun lui a divisé par deux son nombre d'hésitations. En plus d'avoir augmenté son temps de parole, son nombre de mots et le nombre d'éléments de l'histoire qu'il est capable de restituer en une intervention, il a également fortement gagné en fluidité et en efficacité dans le choix de ses mots et dans la tournure de ses phrases. Il était très brouillon dans la construction de ses phrases et manquait de vocabulaire. Haroun est un bon élève, vif et dans les temps du point de

vue des apprentissages. Allophone, son point faible est la langue française. Je pense que les nombreuses hésitations viennent du fait que son esprit allait bien plus vite que ce que lui permettaient ses capacités linguistiques et langagières. Il lui manquait les mots pour exprimer tout ce dont il se rappelait. On entend sur l'enregistrement qu'il s'essouffle avec toutes ses répétitions et que quelque chose « n'arrive pas à sortir ». En mars, c'était déjà beaucoup moins le cas et cette évolution se ressent au travers de ces dernières données chiffrées.

e. Une motivation qui grandit :

De manière générale, la participation des élèves et la longueur de leurs interventions n'a fait qu'augmenter de séance en séance. Certain.e.s élèves ont toujours été fidèles au rendez-vous des séances de langage et ont pris de plus en plus de plaisir à y participer. Cette aisance vient du fait qu'ils ont petit à petit intégré les règles, ainsi que le but de ces séances, et qu'à force de s'entraîner, l'exercice devenait plus familier. Plusieurs élèves ont vraiment investi ces temps et s'amusaient à mettre en scène leurs interventions en prenant des voix selon les personnages (la grosse voix de l'ours, la voix inquiétante du chef des bandits, une voix plus aiguë de Dina) ou en ajoutant des mimes qui accompagnaient certaines actions (Machenka se cachant dans la hotte de l'ours, Ali Baba volant un sac d'or, Max passant sous la barrière de la ferme ...).

En voyant l'engouement de certain.e.s camarades et en voyant les effets que leurs participations produisaient sur eux, sur le groupe ou sur moi (rires, attention portée sur eux, fierté ...), de plus en plus d'élèves se sont laissé.e.s tenter par l'expérience. J'ai senti que la motivation pour participer grandissait chez des élèves comme Joud, Habibatou ou Zeinab qui sont des élèves en difficulté par ailleurs. Ils ressentent très probablement leur « retard » par rapport à d'autres élèves de la classe qui monopolisent souvent l'espace conversationnel à cause des séances menées en DPO. Or, lors de ces séances en pédagogie de l'écoute, leur parole est toute aussi valorisée que celle des autres et ils ne craignent plus de partager leurs idées. C'est en cela, selon moi, que la pédagogie de l'écoute motive les prises de parole des élèves et l'allongement de ces dernières. Cette pédagogie permet aux enseignant.e.s de sécuriser les élèves en redonnant une valeur à l'expression de leur pensée et en offrant un espace propice au développement de leur confiance en eux et en leurs capacités.

B. Compétences linguistiques :

Cette partie va permettre d'approfondir les premiers constats effectués en partie A et de revenir sur trois des cinq élèves présentés précédemment (Haroun, Habibatou et Zeinab). Elle poursuit l'analyse quantitative précédente, en étant cette fois-ci une analyse plus qualitative des compétences linguistiques en construction des élèves.

a. Définition :

« Les compétences linguistiques sont les compétences qui mobilisent les unités qu'on peut nommer avec les catégories de la grammaire de phrase. Il s'agit de la maîtrise des structures de phrase (la syntaxe), celle du lexique (les mots à sens plein : adjectifs, noms, verbes), mais aussi les constructions verbales [...], nominales et enfin la conjugaison et la morphologie en général. »

b. L'enrichissement du langage oral des élèves :

i. La réutilisation du lexique de l'histoire :

Comme expliqué en première partie, un soin tout particulier est porté aux textes sélectionnés pour des séances en pédagogie de l'écoute. Un lexique bien précis à chaque histoire est mis en valeur et une explicitation de ce vocabulaire propre à chaque histoire est présent dans le dernier ouvrage de Pierre Péroz, paru en juillet 2020. Le travail du vocabulaire en amont des séances de langage est donc primordial pour le rendre le plus accessible possible aux enfants. C'est le rôle de la première séance décrochée qui précède la séance de langage.

Pour travailler ce lexique, j'emploie la méthode suivante : première lecture de l'épisode sans interruption ; deuxième lecture au cours de laquelle les élèves lèvent la main dès qu'ils ne comprennent pas un mot ou une expression ; explicitation du vocabulaire au fur et à mesure en collaboration avec les élèves ; retour sur le vocabulaire qu'ils n'ont pas évoqué mais que je considère comme potentiellement problématique. Le travail se fait principalement oralement et je n'ai pas pris le parti de travailler à partir de cartes images (à la façon de Narramus par exemple).

Premièrement, car j'ai l'impression que la préparation en amont de ce matériel ferme la porte aux incompréhensions que les élèves pourraient avoir et que l'enseignant.e n'aurait pas anticipées. Je ne prévois donc des images que lorsqu'il s'agit d'objets ou d'éléments bien précis qui n'admettent qu'une seule représentation et que les enfants ne connaissent très probablement pas. J'essaye donc de recourir au maximum aux connaissances de certain.e.s élèves qui possèdent déjà un langage oral très développé, ou à des explicitations au travers d'exemples et de mimes.

Deuxièmement, au même titre que Pierre Péroz recommande de ne pas recourir aux images d'album des histoires étudiées dans ce cadre-là, en procédant ainsi pour la présentation du lexique, j'essaye de ne pas encre dans l'imaginaire des élèves une seule image, une seule interprétation bien précise de mots ou d'expressions qui serait la mienne.

Ce temps accordé au travail du lexique a semblé petit à petit porter ses fruits. L'habitude a été prise par les élèves de reprendre au maximum les mots précis des histoires, plutôt que de passer par des reformulations. Cela semble devenir de plus en plus naturel chez eux.

Par exemple, Zeinab lors de sa première intervention au cours de la séance de l'épisode 1 de Machenka et l'ours en novembre, « *et ben la petite fille elle a voulu rentrer dans la maison sans la permission de l'ours* » elle n'a utilisé que des termes génériques qu'elle possédait déjà pour resituer ce passage de l'histoire. Elle n'a pas utilisé le nom du personnage (Machenka) et elle n'a pas utilisé le terme spécifique pour parler des maisons de Russie (isba). Elle n'a pas non plus réemployé le verbe proposé dans l'histoire que nous avons expliqué lors de la séance décrochée (pénétrer dans), mais plutôt un équivalent qu'elle possédait déjà dans ses connaissances. Ainsi, à ce moment-là de l'année, Zeinab ne semblait pas en capacité de compléter son vocabulaire à partir des mots et expressions inconnus mis en évidence par l'histoire et par les séances dédiées au lexique ou par ses camarades.

Cependant, en mars, Zeinab a fait beaucoup de progrès de ce point de vue-là. Elle se montre capable de réemployer de vocabulaire entendu. Tout d'abord, elle appelle le personnage principal par son nom, Max, et non par une périphrase tel que « le lapin ». Ensuite, elle réutilise des morceaux de phrases de l'histoire, tout en les adaptant à sa propre narration :

MAX EP2 (mars)

→ « *les cochons [lui] ont dit / tu veux te rouler dans la boue avec nous ?* » : (« (...) un cochon (...) lui a demandé si il voulait lui aussi se rouler dans la boue »)

→ « *il était pressé de raconter les histoires à Dina* » : (« il était pressé de montrer à Dina qu'il pouvait raconter une histoire »)

→ « *depuis la nuit il voyait la lumière et c'était les yeux du loup (...) il l'attendait derrière l'arbre* » : (« il apercevait deux lumières (...) qui semblaient l'attendre derrière les arbres »)

On ressent également sa capacité à prendre du recul sur le lexique qu'elle emploie :

MAX EP2 (mars)

Zeinab : (...) et après Max il a dit non non je veux rester eum// au fff/ au fond/ au fond euh non

Enseignante : au bord ?

Zeinab : oui au bord de la mare/ et après/ et en fait/ Max il est resté au bord de la mare

Elle voulait employer spécifiquement le mot utilisé dans l'histoire (que j'ai fini par lui donner) mais ne parvenait plus à le retrouver. Elle a fait comprendre que le mot qu'elle utilisait à sa place ne lui convenait et qu'elle avait conscience que ce n'était pas ce qu'elle recherchait. Ce passage est également un témoin de sa capacité à analyser son propre langage, la compétence métalangagière est donc en construction, ce qui ne transparaissait pas avant.

De la même manière, Haroun a lui très clairement verbalisé sa volonté de retrouver le mot exact de l'histoire sans y parvenir, il l'avait « sur le bout de la langue » :

MAX EP3 (mars)

Haroun : en fff / mmh / euh / oh je sais plus de ce que c'est le mot difficile à dire mais ça veut dire ma forêt

Enseignante : le domaine ?

Haroun : oui / qu'est-ce que tu fais dans mon domaine (...)

ii. L'apport des pairs :

Malgré mes constatations lors de la sous partie 2)A.b. au sujet du manque de fluidité entre les interventions des élèves au cours des phases de restitution, les pairs semblent être une source pour les élèves dans l'enrichissement de leur vocabulaire. Les moments d'entraide directe d'un.e élève à un.e autre ont effectivement été rares, mais en écoutant les enregistrements, je me suis rendue compte que ce n'est pas la seule manière dont les élèves s'appuient sur leurs camarades.

Pour revenir sur le cas de Zeinab, il y a eu un moment d'entraide qui ressemble à ce que Pierre Péroz observe souvent dans les classes de grande section. Elle a formulé une proposition au sein de sa restitution, Jean a répliqué rendant plus précis la proposition de Zeinab, Zeinab l'a pris en compte sans se vexer, et a modifié sa proposition initiale en fonction. Elle a été capable de prendre en compte la remarque (juste) d'un camarade.

MAX EP2 (mars)

*Zeinab : (...) ou le canard /y vvv /y vont te **lire** une histoire*

*Jean : te **raconter** une histoire*

*Zeinab : ils vont te **raconter** une histoire/ après ils sont partis leur **raconter** une histoire/ et quand il leur a **raconter** des histoires (...)*

Comme je l'ai déjà expliqué, ce type d'échange se fait assez rare dans ma classe contrairement à ce que Pierre Péroz observe. Cependant, j'ai relevé une autre tendance bien présente dans ma classe cette fois-ci qui prouve malgré tout que les élèves sont bien attentifs les uns aux autres. J'ai remarqué que des élèves se réapproprient par moment le vocabulaire que l'élève ayant parlé juste avant :

MACHENKA EP1 (novembre) :

*Hortense : (...) elle est allée à droite à gauche mais elle était perdue et et / et elle a pas trouvé le chemin / elle elle a vu / elle a entré dans **la maisonnette de l'ours** (...)*

L'intervention suivante :

*Amir : (...) elle était toute seule / seule / elle a marché marché marché marché / et dans la forêt elle elle / elle a trouvé **la maisonnette de l'ours** (...)*

A aucun moment de l'histoire, ni de l'explication du vocabulaire, le mot « maisonnette » a été employé pour parler de l'isba de l'ours. C'est donc, selon moi, une preuve de l'influence qu'ont les élèves les un.e.s sur les autres, et donc le modèle que certain.e.s représentent pour d'autres.

Un autre cas de figure était la mise en évidence par l'enseignante d'une tournure utilisée par un élève et qui pourrait se montrer très utile dans les phases de restitution :

ALI BABA EP2 (janvier)

*Manes : (...) et après Cassim il a dit sésame ouvre-toi / et la caverne s'est / ouverte / et / **tandis que** Cassim mettait les sacs de / de / d'or sur ses ânes*

J'ai évoqué cette intervention de Manes lors de la séance décrochée bilan des séances de langage de l'épisode 1 de Machenka. Je l'ai présentée comme étant une expression très

soutenue que certain.e.s seraient en mesure d'employer. Nous avons ensuite produit plein d'exemples différents de l'utilisation de cette conjonction.

A la séance suivante, Isaac, qui est un élève toujours à la recherche de nouvelles connaissances, a réutilisé le «tandis que » de Manes.

ALI BABA EP3 (janvier)

Isaac : tandis que Morgiane est allée chercher du bois / dans la cours / elle a entendu le bruit des brigands

Même s'il s'agit d'un exemple assez isolé et que, bien entendu, la majorité de la classe n'aura pas retenu la signification de la conjonction « tandis que », je le trouvais assez significatif de ces apprentissages mutuels entre élèves qui peuvent apparaître lors de ces séances.

c. La structuration du langage oral des élèves :

i. Synthétisation des analyses syntaxiques :

Voir Annexe n°9 :

		HAROUN	HABIBATOU	ZEINAB
MACHENKA (nov)	Phrases	Simple S+V (7) : « et il a rentré » Complexes S+V+COD/COI (3) : « tu vas t'occuper de tout ma maison » Complexes S+V+comp. Circ. (6) : « il est parti très très loin de ses amies »	Simple S+V (5) : « elle est rentrée » Complexes S+V+COD/COI (3) : « elle a vu une maison » Complexes S+V+comp. Circ. (2) : « elle est sur le banc »	Complexe S+V+Comp circ. (1) : « La petite fille a voulu entrer dans la maison »
	Temps	Passé composé (7) : « a fait », « est rentré » Indicatif Présent (5) : « rentres », « vas » Plus que parfait (2) : « était sauvé » Imparfait (2) : « croyait », « voulait »	Passé composé (7) : « a vu », « est rentrée » Indicatif Présent (3) : « est », « rentre » Plus que parfait (1) : « était ouverte »	Passé composé (1) : « a voulu »
	Pronoms	Personnels : « il » (parfois prononcé [i])	Personnels : « elle », « il » (prononcé [i])	Personnels : « elle »
	Connecteurs	« donc alors », « et après »	« Et », « après »	± « et ben »
MAX (mars)	Phrases	(Voir dans le ii.)	Complexes S+V+COD/COI : « elle lisait une histoire à Dina et Max » Complexe construction conditionnel (tentative) : « comme ça si tu veux que je t'écoute/ bé/ dès que la grand mere elle a fini de lire une histoire/ ben tu vas me lire une histoire » Complexes S+V+comp. Circ. : « tu vas à la ferme »	Complexes S+V+comp. Circ. : « Max il est resté au bord de la mare » Complexes S+V+COD/COI : « ils vont te raconter une histoire »

Temps	Conditionnel présent (1) : « <i>tu pourrais</i> » Subjonctif présent (1) : « <i>il faut que tu ailles</i> » Impératif (2) : « <i>tais-toi</i> », « <i>va à la ferme</i> » Futur simple (2) : « <i>feront</i> », « <i>vont</i> » Indicatif Présent (9) : « <i>écoute</i> », « <i>sais</i> » Imparfait (15) : « <i>racontait</i> », « <i>disaient</i> » Plus-que-parfait (1) : « <i>avait vu</i> » Passé composé (13) : « <i>est allé</i> », « <i>a rencontré</i> »	Imparfait (2) : « <i>voulait</i> », « <i>lisait</i> » Impératif (2) : « <i>tais-toi</i> », « <i>fais attention</i> » Passé composé (4) : « <i>a fini</i> », « <i>a rencontré</i> » Indicatif Présent (22) : « <i>essaye</i> » ; « <i>veux</i> »	Passé composé (16) : « <i>sont partis</i> », « <i>a raconté</i> » Plus-que-parfait (1) : « <i>était pressé</i> » Impératif (2) : « <i>va</i> » Indicatif Présent (4) : « <i>veux</i> », « <i>vont</i> » Imparfait (9) : « <i>attendait</i> », « <i>voyait</i> »
Pronoms	Personnels : elle, il, tu, je, ils, toi, lui Réfléchis : te, se, me Démonstratif : celle-ci	Personnels : elle, il, tu, je, ils Réfléchis : te, se, nous	Personnels : il, tu, je, ils, leur Réfléchis : te
Connecteurs	Et, après, quand, fin de, maintenant	Et, après, ±ben, mais, parce que	Et, après, parce que, comme, quand, depuis

ii. Interprétations et progrès observés :

1- HAROUN :

Concernant son type de phrases, il y a une disparition des phrases simples au profit de phrases qui se complexifient. Les seuls moments où des phrases simples apparaissent sont lors d'hésitations qui finissent par mener à des phrases complexes. Il avait déjà recours à des phrases complexes en novembre (sujet + verbe + complément), mais en mars il a fortement augmenté leur nombre et surtout, il est maintenant capable de les coordonner entre elles : « *il (y) avait un petit lapin qui s'appelait Max/ et un autre petit lapin qu'il (qui) était une fille et s'appelait/ Dina* » ; « *Max il est entrain de toujours essayer de la (lui) parler **mais** celle-ci dit toujours tais-toi j'écoute* ». Cette progression montre qu'il est capable de faire du lien entre les informations retenues de l'histoire, qu'une chose entraîne une autre. Pourtant, il y a eu une diminution du nombre de connecteurs prononcés entre son intervention de novembre et celle de mars. Il en utilise moins mais avec plus de précision et de manière plus cohérente. Il ne

multiplie plus les « et après », il utilise ses connecteurs avec parcimonie et les a légèrement variés.

Je remarque donc que ses progrès dans la structuration de ses interventions ont été fulgurants. Lors de la séance de Max, il a à cœur d'annoncer le plan de sa restitution en commençant par donner le titre de l'épisode 1 « *grand-mère raconte des histoires* ». On le voit à la grande pause qu'il fait après son premier « *en fait* » qui montre qu'il est en train de réfléchir (donc de planifier pour structurer son propos) avant de se lancer pour de bon. Puis, il prend le temps de poser le cadre en présentant les personnages, au lieu de sauter directement dans les premières actions comme il le faisait lors des séances sur Machenka. Puis, plus loin dans son intervention, en annonçant qu'il a terminé la restitution de l'épisode 1 et qu'il commence l'épisode 2 en donnant son titre « Max racontait des histoires » (Max apprend de nouvelles histoires). Puis, on sent la fatigue de tous ces efforts le rattraper et il commence à se perdre et coupe court à la restitution de l'épisode 2 en annonçant sa fin un peu prématurée.

L'évolution dans la structuration du récit d'Haroun se voit également à la multiplication des temps utilisés qui créent différents plans et du contraste dans sa narration. En regardant le tableau, le nombre de temps employés en seulement quelques minutes est assez impressionnant. Il montre qu'il est capable de recourir au subjonctif et au conditionnel présent. Mais surtout, es temps du passé sont bien plus présents, notamment l'imparfait (15 occurrence en mars, contre 2 seulement en novembre). Ces imparfaits fonctionnent avec des temps du premiers plan, le passé composé (13 occurrences) et des présents de narration (9 occurrences). C'est cette maîtrise de l'imparfait qui explique également le net allongement des interventions d'Haroun entre novembre et mars.

Enfin, son récit apparaît plus clair et structurer pour son interlocuteur grâce à sa nouvelle utilisation des pronoms féminins : « *Max il est entrain de toujours essayer de **la** parler mais è (**elle**)/ mais **celle-ci** dit toujours tais-toi j'écoute* ».

2- HABIBATOU :

Concernant ses types de phrases, tout comme Haroun, elle n'a plus recours à des phrases simples en dehors des moments d'hésitations. C'est une très belle progression pour Habibatou, pour qui les phrases simples constituaient la moitié de ses interventions quelques mois au paravent. Elle est parvenue à introduire une construction au conditionnel à très bon escient.

Elle a également introduit quelques imparfaits dans son récit, cependant c'est toujours le présent de l'indicatif qui est utilisé en majorité. Elle enchaîne les informations les unes après

les autres sans vraiment les hiérarchisées, elles sont toutes sur le même plan. Il y a cependant une augmentation du nombre et de la fréquence d'utilisation des connecteurs. Je pense donc que la prochaine évolution sera le recours plus fréquent à l'imparfait dans ses restitutions. À surveiller au cours de la séquence sur Tom Pouce en mai 2021.

Elle identifie désormais (en mars) mieux les personnages en les nommant (Max et Dina) et en utilisant les pronoms corrects pour y faire référence. Ses pronoms sont plus variés et son discours plus clair car le référent est plus facilement identifiable.

3- ZEINAB :

Au vu de sa longueur, l'intervention de référence de l'épisode 1 de Machenka en novembre ne permet pas vraiment d'apprécier les réelles compétences linguistiques de Zeinab de cette période-là. Cependant, en comparant les données récoltées par cette courte intervention, et celles récoltées, dans les mêmes conditions, par son intervention de, je peux malgré tout affirmer que Zeinab a fait d'énormes progrès. Tout d'abord, par la longueur comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi par son caractère bien plus structuré. Les types de phrases employés sont plus variés et les compléments qu'elle ajoute à ses phrases apportent de la précision.

L'imparfait, couplé aux temps du premier plan (passé composé et présent de narration), est utilisé à bon escient et apporte de la profondeur et du contraste à son propos. Ce point est renforcé par l'utilisation de (nombreux) connecteurs qui créent du lien.

CONCLUSION :

Que ce soit du point de vue de ce qu'elle permet d'apporter aux élèves pour le développement de leur langage oral, ou du point de vue de son aspect formateur pour les enseignant.e.s, je suis reconnaissante d'avoir rencontré la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz.

La mise en valeur des productions orales de toutes et tous les élèves, et le cadre bienveillant et rassurant qu'elle offre, provoque un effet moteur chez les élèves. Les plus à l'aise sont enthousiasmés par le dispositif, et les plus réticents finissent par se faire prendre au jeu. Leur motivation pour prendre la parole est alors amplifiée et devient un réflex chez la plupart. Ensuite, grâce à la pratique qui augmente, les interventions s'allongent et permettent aux élèves d'ajouter toujours plus de détails, ce qui est à nouveau un facteur de motivation. Notamment, grâce au travail du lexique et à l'encouragement aux répétitions et à la reformulation entre pairs, qui leur permettent d'enrichir leur vocabulaire. Ce système facilite par la suite la restitution des histoires pour chacun.e et augmente la sensation de satisfaction chez eux. Enfin, l'entraînement associé au choix de textes sans images et rédigés au passé permet aux élèves de développer leurs compétences linguistiques et de préciser leur pratique. À force d'essayer eux-mêmes, d'écouter les autres et d'entendre des récits au passé, les élèves développent leur capacité à structurer leurs interventions grâce à une syntaxe et une utilisation des temps du passé qui s'étoffent.

La pédagogie de l'écoute offre également un cadre structurant aux enseignant.e.s. Mettre en place des séquences en pédagogie de l'écoute nous force à remettre en question nos pratiques prés existantes, et renverse le schéma classique que nous avons nous-mêmes connu en étant enfants. L'élève est remis au centre, l'enseignant.e est écarté.e pour un instant et prend le temps de réellement écouter ce que chaque élève a à dire, sans attendre d'eux une réponse parfaitement prédéterminée. Prendre du recul permet également aux enseignant.e.s de découvrir l'individualité de leurs élèves. Ce sont des temps de partages privilégiés que nous n'avons pas forcément le temps ou l'occasion d'expérimenter dans d'autres cadres.

Ces expériences en pédagogie de l'écoute, m'ont apporté une ouverture d'esprit en ce qui concerne le travail du langage à l'école maternelle. Comme je le disais au début de ce

mémoire, j'avais connaissance de l'importance de cet apprentissage mais sans en avoir pleinement conscience. Ces mises en œuvre et l'étude de ces dernières, m'ont permis de me rendre compte de l'évolution très progressive que subit le langage oral. Avant l'écoute des enregistrements de novembre et ceux de mars côte à côte, je n'avais absolument pas mesuré les progrès de mes élèves.

Le travail en pédagogie de l'écoute est quelque chose que je poursuivrai lors mes futures expériences professionnelles, tout en continuant à affiner son utilisation à partir des retours que je pourrai observer sur mes futur.e.s élèves.

BIBLIOGRAPHIE

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

PÉROZ, Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », in F.Carton *et al.*, *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Paris, Riveneuve, 2015, pp.189-206, en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667>

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

PÉROZ, Pierre, DELABORDE, Mireille, *11 histoires pour une année de langage en grande section*, Hachette, 2020, 224p.

Ministère de l'éducation nationale, « Programme du cycle 1 », Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, en ligne https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

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

ANNEXES

Annexe n°1 : dispositif intuitif mis en place en septembre

Dispositif :

Toujours en groupe classe

→ Première lecture complète de l'histoire

→ Reprise par petits épisodes pré découpés

- Un épisode par jour jusqu'à terminer l'histoire :
 - o Rappel de l'épisode précédent par les élèves
 - o Lecture du nouvel épisode + images de l'album
 - o Explicitation du vocabulaire (mots ou expressions qui pourraient poser problème)
 - o Questions **fermées** sur les personnages et les événements de l'épisode pour tester leur compréhension

Annexe n°2: Les panneaux des histoires étudiées

a- Machenka et l'ours (novembre)



b- Ali Baba et les quarante voleurs (janvier)



c- Max le lapin qui voulait raconter des histoires (mars)



*Annexe n°3 : Exemple d'organisation des séances par Pierre Péroz +
ma proposition de réadaptation*

Exemple d'organisation sur une semaine

Durée	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
5 à 10 min	Lecture du texte avec le groupe-classe.	Lecture du texte avec le groupe-classe.		Lecture du texte avec le groupe-classe.
15 à 20 min	Séance décrochée avec le groupe-classe. Préparation de la séance de langage sur le nouvel épisode.	Séance décrochée avec le Groupe 1 reprenant des erreurs observées lors de la séance de langage précédente.	Séance décrochée avec le Groupe 2 reprenant des erreurs observées lors de la séance de langage précédente.	Séance décrochée additionnelle.
20 à 30 min	Séance de langage avec le Groupe 1.	Séance de langage avec le Groupe 2.		

... des organisations plus ramassées sur deux jours ou plus

Durée	Jour 1 (lundi)	Jour 2 (mardi)	Jour 3 (jeudi)
5 à 10 min	Lecture du nouvel épisode avec le groupe-classe	Lecture du nouvel épisode avec le groupe-classe	
15 à 20 min	Séance décrochée avec le groupe-classe. Préparation de la séance de langage sur le nouvel épisode.		Séance décrochée avec le groupe classe reprenant des erreurs observées lors des deux séances de langage précédentes
20 à 30 min	Séance de langage avec le Groupe 1 (11 élèves)	Séance de langage avec le Groupe 2 (11 élèves)	2h par semaine

Annexe n°4 : Emploi du temps de la semaine de l'étude de l'épisode 1 d'Ali Baba et les quarante voleurs

	LUNDI 04/01	MARDI 05/01	MERCREDI 06/01	JEUDI 07/01	VENDREDI 08/01
8h20					
8h45	- Avoir la banane Jeux : * réveil musculaire	- Appuyer sur le champignon * cartes éclairés * fusée * comptines	- Être rouge comme une tomate * comptine * cartes éclairés * cartes flash lettres	- Ne pas avoir un radi. * Le jeu du muet * réveil musculaire * pendu	- Tomber dans les pommes * paillard ou pas paillard * comptine * jeu du muet
9h15	MATHS "Plus que, moins que" → séance 1: G1	MATHS "Plus que, moins que" → séance 2: G2	EXPLORER LE MONDE Introduction autour des fruits et légumes de saison	MATHS "Plus que, moins que" → séance 3: G3	Ateliers autonomes : Cartes pendantes lettres
10h15					
10h45	PDE Ali Baba EPA → séance 1: GC découverte + dérochée lexique	PHONO : syllabes codex & localiser → séance 1: G1	nite	PHONO : syllabes codex & localiser → séance 2: G1	PHONO : syllabes codex & localiser → séance 3: G2
11h30		APC cursive		13h20	APC 13h20
13h30	PDE Ali Baba EPA → séance 2: langage G1	PDE Ali Baba EPA → séance 3: langage G2		MATHS - EXPLORER "La chasse au trésor" → séance 1: G1	MATHS - EXPLORER "La chasse au trésor" → séance 2: G2
14h15	parcours	parcours		Vélos	1, 2, 3 Soleil!
15h					
15h30	ARTS "Mon prénom" en cursive			PDE Ali Baba EPA → séance 4: bilan EP	
16h30					

Annexe n°5: Préparation de l'épisode 1 d'Ali Baba

PÉDAGOGIE DE L'ÉCOUTE - PIERRE PÉROZ ALI BABA ET LES QUARANTE VOLEURS

CYCLE 1 - GS

DOMAINE : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

- Langage oral :
 - Oser entrer en communication
 - Échanger et réfléchir avec les autres
- Langage écrit :
 - Écouter de l'écrit et comprendre

Objectifs langagiers :

- Écouter chaque épisode et restituer oralement les éléments de l'histoire
- S'exprimer en restant dans le sujet lors des séances de langage
- Réutiliser le vocabulaire de l'histoire

Compétences travaillées :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- 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 ou d'un texte.
- Comprendre des textes écrits
- Raconte une histoire que l'on a entendue

Organisation de la séquence :

Le texte est divisé en trois épisodes. L'étude de chaque épisode est organisée de la même manière.

4 séances :

- Découverte de l'épisode + 1 séance décrochée avec le groupe-classe pour préparer les séances de langage
- Séance de langage G1
- Séance de langage G2
- Séance décrochée retour sur les séances de langage

Un dernier temps sera consacré à un retour sur le texte dans sa globalité.

→ 13 séances en tout pour cette séquence.

Pour la découverte de chaque épisode et pour toutes les séances décrochées : le travail se fait avec le groupe-classe.

Pour les séances de langage : la classe est divisée en deux groupes de 11 élèves.

Le premier groupe = G1 et le deuxième = G2.

EPISODE 1 : Ali Baba découvre sa cachette des voleurs.

Séance 1 : découverte EP1 et 1^{ère} séance décrochée

→ Lecture de l'épisode 1 avec le groupe-classe : « Ali Baba et les quarante voleurs est un conte des *Mille et une nuits*, peut être que vous le connaissez déjà. Et si vous le connaissez déjà, ce n'est peut-être pas la même version que celle que l'on va étudier ensemble. Les histoires ne sont pas toujours identiques d'un livre à un autre. »

→ Séance décrochée avec le groupe-classe pour préparer la séance de langage :

Mise en place du panneau de l'histoire : éléments à faire apparaître :

- Les personnages :
 - Ali Baba (+son âne)
 - Les brigands / les 40 voleurs (+ leurs chevaux)
 - Morgiane : la femme de Ali Baba
 - Cassim : le frère de Ali Baba

- Les lieux du récit :
 - Moyen Orient, riche royaume, Bagdad
 - Le village d'Ali Baba
 - La maison d'Ali Baba (puis palais)
 - La forêt éloignée
 - La caverne + Le rocher de l'entrée qui s'ouvre et se ferme
 - L'arbre dans lequel se cache Ali Baba et le buisson pour son âne
 - ~~Bulle avec « SESAME, OUVRE-TOI ! »~~
 - Sac de pièces d'or à charger sur l'âne

- Le lexique : P78 ("une année de langage")

Séance 2 : 1^{ère} séance de langage : EP1 G1

→ Séance de langage EP1 G1 :

Le G2 a une activité autonome à faire pendant ce temps, l'activité est expliquée en regroupement. Le groupe doit rester calme et ne doit pas venir interrompre le groupe de langage.

Relecture de l'épisode 1 avec le G1

Rappel des règles de prise de parole par les élèves : lever la main, attendre son tour, écouter les autres, ne pas interrompre, on a le droit de répéter ce qui a déjà été dit .

(Formulation proposée par Sarah) :

« Nous allons raconter ensemble l'histoire d'Ali Baba et les quarante voleurs, c'est vous qui allez parler, tous ceux qui lèvent la main ont le droit de prendre la parole, vous pouvez compléter ce qui a été dit, vous pouvez répéter, vous pouvez raconter la même chose autrement, on commence. »

- Phase de restitution :

- Phase de restitution :

- De quoi vous souvenez-vous ? → Ce sont les élèves qui posent la question car ils la connaissent, PE ne répète pas la question, il répond « alors qui veut commencer ? » et interroge les élèves qui lèvent la main
- De quoi vous souvenez-vous encore ?
- Vous avez presque tout dit mais qu'est-ce que l'on a oublié de dire ?

- Phase de compréhension :

- Qui sont les personnages de cette histoire ?
 - ALI BABA : un pauvre bucheron mais « tout le monde l'appréciait car malgré sa pauvreté il était généreux et aimait aider les autres » ; « il était gentil »
 - CASSIM : le frère de Ali Baba, « c'était un riche marchand mais il n'aimait pas partager »
 - MORGIANE : la femme de Ali Baba (+ ils ont des enfants), elle est de confiance « elle garda le secret »
 - LES QUARANTE CAVALIERS/BRIGANDS/VOLEURS
- Que veut Ali Baba ? Savoir ce qu'il y a dans la caverne (« il est curieux ») / il veut une partie de la fortune pour pouvoir vivre (acheter une nouvelle maison pour sa famille)
- Que veulent les voleurs ? Voler / mettre leur argent en sûreté / cacher leur trésor
- Que pense Ali Baba quand il voit la troupe de cavaliers arriver ? Dites pourquoi. Il pense que ce sont des voleurs / il a peur (« apeuré », « tremblant de peur », « n'osait pas bouger », car « ils ont un visage féroce et ils ont armés jusqu'aux dents », ils crient fort / font beaucoup de bruit en arrivant / ils sont nombreux
- Que veut Cassim quand il va voir son frère ? Dites pourquoi. Il veut des explications car il est surpris de cette fortune soudaine

- Phase d'interprétation :

- A votre avis, que va faire Cassim ?
- Si vous étiez à la place d'Ali Baba, qu'est-ce que vous auriez fait ?

Séance 3 : 2^{ème} séance de langage : EP1 G2

Relecture de l'épisode 1 en groupe-classe.

G1 fait le dessin de l'EP1 sur table en autonomie. Ces dessins serviront dans un deuxième temps de support notamment aux petits parleurs pour vérifier leur compréhension et leur permettre de s'exprimer lors de moments d'échanges plus privilégiés avec l'enseignante.

Même organisation que la séance de langage précédente avec le G1 *mais avec le G2*

Séance 4 : 2^{ème} séance décrochée

→ Bilan épisode 1 :

- Revenir en groupe-classe sur les difficultés de compréhension ou les difficultés langagières observées pendant les séances de langage des deux groupes.
- Observer tous les dessins de l'épisode et les commenter
- Découvrir les choix d'illustration d'autres albums (comprendre qu'une histoire peut être illustrées d'énormément de manières différentes)
- ~~Résumé de l'épisode :~~

• Revenir sur les hypothèses émises " que va faire Cassim? "

Annexe n°6 : Exemple d'une grille d'analyse remplie :

Ah Baba EP 2 - 11/01/21

G1 Noms et nb d'interventions	Chronologie et connecteurs		Construction de la phrase			Voc de l'histoire	Pb de prononciation	Quels Connecteurs ?	Quels Pronoms ?
	Mots ou ph courtes	S+V	S+V+Comp						
MARGOT 	Qui - tous les éléments importants	+	V	V		++	non		il
HABIBATOU 	parle de l'EPA Bof.	très peu	V	V		très peu	qui - global (modifiable)	et - mais - après	il
AMIR 	qui - certains éléments	+	V	V		+	"Cheveux sur la langue"		
JEAN 	qui - tous les éléments & détails	+	V	V		+++	[d] / [b] / [g].	mais - et - après - puis - d'ici - quand et quand	il - il - les son - ne
MANES 	intentionnel donne son avis, ne répond pas.	très courte	V	V		intervention à part pour se rendre compte			
LISA ♀									
BRUNE 	qui - qq éléments	+		V		++	è / è		
HAROUN 	qui - tous les éléments	+	V	V		++	[z] / [s]		
ANNA 	qui - éléments tous éléments	+		V		++ + possible simple	non	après - donc - mais - ensuite	
ZEINAB 	qui - qq éléments	très peu	V	V		certains	non	et - après	
ROXANE 	qui - certains éléments	+		V		+	non		

Annexe n°7 :

TRANSCRIPTION pour analyse quantitative II-2)A

MACHENKA et l'ours EP 1 (NOVEMBRE)

ZEINAB de 3 :05 à 3 :15 soit 10 s

« et ben la fille elle a voulu rentrer dans la maison sans la permission de l'ours »

HAROUN de 6 :15 à 7 :44 soit 1 min 29 s

et enf en fait il a/ euuuh euh il a/ il il est parti très très loin de se amies et et encore p/ et il/ aa/
et encore trèèès très loin/ et après il est de se perdre et y il croyait qu'il était/ vraiment sauvé
donc alors donc alors donc alors il a il a rontré dans la/ et il a fait toc toc dans la porte et/
personne il a répondu et il a rontré/ et il a rontré et après et après il était allongé dans un bon
dans un banc et après après il attendu il a tendu (entendu) boum boum boum et après un ours
qu'il qu'il est rentré/ et et/ et qu/ et et il a dit tiens tiens quelqu'un y rentre dans ma maison et
et/ eeat/ et mmm/ et et après y dit et après y voulait y voulait y voulait le faire savoir et y veut
rien savoir l'ours/ donc alors// tu rensèrmoi (tu rentres chez moi) sans la permission (grosse
voix d'ours)/ tu tu vas t'occuper de tout ma maison et tu vas me préparer à manger (rires des
autres) silence

E : tu veux rajouter quelque chose ?

H : et/ eeat/ et après après il est fini de de de quand euh/ et après il s'est fff/ il s'est fini par par
habiter dans la maison de l'ours

JEAN de 7 :47 à 10 :01 soit 2 min 14

mmh en fait/ en fait dans dans/ en fait la petite fille/ et ben/ elle avait dit à ses/ à son p/ à son p/
son grand-père/ et à sa ma... mie de aller cueillir des/ des mmmm/ myrtilles et des// et d'aller
ramasser des champignons avec ses amies/ elle est allée d'un buisson à l'autre/ et è s'est/ et
comment elle est/ quand elle/ elle a vu qu'elle était toute seule et ben elle a/ elle s'est mis à
pousser des dro tri (des gros cris)/ mais personne entendu elle est allée à gauche à droite mais
elle s'est rencontrée (rendue compte ?) qu'elle/ elle est plus loin et/ elle a vu un/ elle a vu un...
une petite maison/ et// et il a elle a elle croyait qu'elle était sauvée/ et/ elle a elle a toqué à la
porte et personne/ entendu elle il a entendu et en fait/ elle est rentrée/ et/ y/ elle s'est assis sur/

y'a/ elle croyait qu'elle était ali té (habitée) parce que y'avait une cuisinière/ y'avait un brand (grand) banc/ y'avait une chaise/ y'avait... la maison était prope et/ et /et è et è s'est quand et elle s'est assis(?) autre chaise et/ elle a attendu mais comme elle était trop fatiguée elle/ elle s'est allongée sur le blanc/ sur le banc/ et en fait la nuit/ le soir/ et ben y'a l'ours qui est venu et il a dit// qui entre dans ma maison sans la permission (grosse voix d'ours) et/ et y/ en fait elle voulait euh/ è voulait/ qu'est-ce qu'elle voulait/ elle voulait lui parler mais il voulait rien savoir et il a dit/ euh tu vas me servir/ j'aime bien que ma maison soit/ tenue(ton interrogatif)/ et il a et elle a dit/ tu vas commencer à vivre chez moi et elle a/ commencé à vivre chez l'ours

HABIBATOU de 10 :05 à 10 :49 soit 44 s

euh è é/ è elle est elle est à droite à gauche/ et elle a elle a vu une maison/ eet elle est/ elle a vu la maison/ eet/ elle a vu la porte elle était ouverte/ elle est rentré/ elle a regardé à sss/ à son sur que la quequ'un/ et après a a elle/ elle/ elle est sur le banc/ se/ dormir/ elle s'est endormie/ et et et/ eet l'ours y rentre dans sa maison y/ elle a entendu la porte ouverte et et et l'ours il a dit qui entre dans ma maison sans ma permission

MAX LE LAPIN EP 2 (MARS)

HABIBATOU : de 6 :02 à 9 :41 soit 3 min 38 s

en fait la grand-mère è voulait/ é lisait une histoire à Dina et Mar/ et après Ma essaye de parler/ é/ a/ Dina/ elle parle à Dina/ après euh/ et di/ Dina elle dit chut tais toi/ ava(?)/ comme ça si tu veux que je t'écoute/ bé/ dès que la grand mere elle a fini de lire une histoire/ ben tu vas me lire une histoire/ après la grand-mère/ elle dit à Mask de/ que tu vas à la ferme mais fff/ fais attention/ et après la grand elle/ fais très attention dans la forêt/ pecause la foret l'a des loups qui peut te manger ou te croquer un bout après Ma il dit à la grand-mère/ que// il dit à la grand-mère que/ d'accord jvais pas je vv/ jvais jvais faire très attention à le loup/ nan mask y d/ y se ro/ y se couche dans la foret et y dort dans la foret et y y y reve qu'est-ce que la grand-mère a a dit a Ma/ fais très attention à la foret pecause ou sinon les loups qui peut te manger et te croquer un bout

Silence à 8 : 13

E : oui et ensuite le lendemain il s'est passé quoi ?(silence) Max il est parti ou ?

H : à la à la ferme

E : oui et à la ferme il a rencontré qui ?

H : il a rencontré le loup

E : avant ça il a rencontré qui ?

(8 :33) H : euuh le cochon/ et après le cochon il a dit/ qu'est-ce que tu fais là/ euh/ après il a dit toi tu t'appelles coch/ tu t'appelles comment/ tu veux te tu veux te tremper dans la boue avec nous/ après mask il dit/ non merci après il dit non jvais juste aller/ a la ferme/ pour voir les animaux mais la gr/ mais Ma il va fait très attention parce que les animaux des y peut manger et des fois y mangent pas/ mais y va faire très attention parce que il/ y y fait confiance à la grand-mère/ y s'est dit ah/ peut etre y y va y va y va dire/ gentils petits animaux et les animaux/ y vont pas manger Ma

HAROUN de 9 :42 à 13 :28 soit 3 min 46 s

En fait/// grand-mère raconte des histoires(titre) /en fait il avait un petit lapin qui s'applait Mmask/ Max/ et un autre ptit lapin qu'il était une fille et s'appelait/ Dina/ et et et il avait une grand-mère qui racontait des histoires et et et celle-ci/ Max il est entrain de toujours essayer de la parler mais è/ mais celle-ci dit toujours tais-toi j'écoute et/ et et quand c'est la fin de li de l'histoire/ bé bé/ y dit y/ quand c'était la fin de l'histoire il essayait de parler à à Dina et Dina il a dit de te parler quand tu serais me raconter des histoires/ et et et lui il essay/ il est allé dire à

la grand-mère de/ de/ est-ce que elle l'apprendre des histoire qu'les autres lapins ils connaissent pas et lui il a dit ben va à la ferme tu/ tu/ l'a des animaux qui fff/ y feront pas de mal à toi et/ et y vont essayer de t'aider et bé et bé et bé/ y l'avait trop peur mais/ faut que t'aïlles au bord de la foret et il a avait trop peur donc donc/ alors il est allé se coucher et en essayant de se rappeler qu'est-ce qu'il a dit sa grand-mère/ fin de l'épisode 1/ maintenant l'épisode 2/// quand/ Max y racontait des histoires(titre)/ et en fait en fait/ en fait/ il a il a il aa/ allé au bord de la foret il a rencontré il a il a il a vu/ il a passé comme ça et y il a vu le parc ou l'a plein de zanimaux et ce qu'il a dit la grand-mère/ et/ et euh il avait le grand-père cochon il avait vu Max/ il a dit tu veux venir me baigner avec moi dans la boue et bé et lui/ lui y dit non jveux pas trop mais/ mais tu pourrais me raconter une histoire mais la plus célèbre du monde et bé/ les les cochons y disaient oui et y disaient tu veux lire les trois petits cochons/ c'est l'histoire la plus célèbre et lui y dit/ y disait/ merci mais je sais quand même c'est pourtant bien mais/ et il est allé voir les poules et l'avait une poule et a demandé est-ce que tu veux venir avec nous dans/ bé bé bé lui il disait non merci mais est-ce que tu connais une histoire/ mais moi je connais une histoire/ l'histoire la plus célèbre de monde/ c'est l'histoire de la poule rousse et/ et euh/ et lui y disait mmh ok ok ok/ bééé ettt/ bé la fin de l'épisode 2

Au sujet du lexique :

« je sais plus de ce que c'est le mot difficile à dire mais ca veut dire ma foret »

Le domaine ?

Oui

Que'est ce que tu fais dans mon domain

ZEINAB de 18 :30 à 21 :14 soit 2 min 44 sec

en fait/ Max/ il est parti voir les cochons et les cochon ils leur a dit tu veux/ tu veux te rouler dans la boue avec nous et après Max il a dit non non je veux rester eum// au fff/ au fond/ au fond euh non

E : au bord ?

Z : oui au bord de la mare/ et après/ et en fait/ Max il est resté au bord de la mare/ il est pas parti sur rouler dans la boue parce que Max il voulait pas et/ et après/ il était/ comme il était pressé de raconter les histoires à Dina/ bé il a/ y/ les cochons ils ont dit Max va/ va va demander à la poule rousse ou le/ ou le canard /y vvv /y vont te lire une histoire

Jean : te raconter une histoire

Z : ils vont te raconter une histoire/ après ils sont partis leur raconter une histoire/ et quand il leur a raconter des histoires/ Max enf/ Max y/ il il l'a vu de é lumières/ et quand il a vu la lumière après il a su que c'était le loup/ et et/ et le loup il le regardait/ il l'attendait derrière l'arbre pour/ mh /et comme Max il était/ eum /loin bé il voyait pas/ depuis la nuit il voyait la lumière et c'était les yeux du loup/ et quand Max il a vu il a su que c'était le loup/ et la place de de de regarder la foret/ il a traversé la foret après il a vu le loup et après Max Max y il a couru mais en fait//// après//// Max il a couru////

E : attention Zeinab est-ce que Max il a couru dans l'histoire ?

Z : non

Les autres : non

E : attention tu es entrain d'imaginer. Est-ce que tu veux encore ajouter autre chose ?

Z : non c'est bon

JEAN De 21 :55 à 24 :45 soit 2 min 50 s

en fait il s'est réveillé Max et quand il est allé chez la grand-mère il a vu euuum/ Dina comme avec un gros sourire/ et du coup il a il a longé laaa/ la mmmh/ la

E : liii

J : sière ! la lisière et après il a aperçu la/ mmh/ la ferme et après il a longé une basse-cour et il a rencontré les trois pe/ nan les cochons! /et un qui lui a vu a dit est-ce que tu veux te rouler avec nous dans la boue et il a dit non non non je veux rester au bord de la mare et il a dit/ et y voulait savoir des histoires/ et il lui a raconté l'histoire la plus célèbre/ c'était les trois petits cochons/ et ils pensaient que c'était la plus célèbre comme c'est des cochons/ et du coup/ mais il aimait bien cette histoire/ surtout quand le loup il est sorti de la marmite avec le dos tout rouge et/ et après il lui a dit// la poule rr/ il a dit le drand-père cochon il a dit/ va voir la poule rousse et le canard ils pourront peut être te raconter des histoires et après il a écouté la poule rousse/ et après il a voulu raconter des histoires à Dina du coup/ il est reparti et les cochons ils l'ont vu traverser la foret et après/ y voyait bien ou pouvait être paceque le soleil avec ses rayons il passait vraiment bien entre les feuillages des feuilles/ et et du coup/ mais apres la nuu/ la nuit s'est fait à tomber/ et y voyait plus rien enfin presque rien et après/ et après il a vu deux lumières jaunasses (jaunâtres) et du coup/ et il semblait que c'était le loup qui lui attendait entre les arbres et du coup/ et/ et il a montré ses/ en lui faisant un gros sourire avec ses dents en forme de couteaux

Annexe n°8 :

Transcription pour → Jean et Haroun : quels types de mots ?

En bleu = les mots prononcés dans des moments d'hésitation et répétitions de même mots

HAROUN – Machenka (novembre)

Haroun : **et enf en fait il a/ eeuuh euh il a/ il** il est parti très **très** loin de se amies **et et encore p/ et il/ aa/** et encore **trèèèè** très loin/ et après il est de se perdre et y il croyait qu'il était/ vraiment sauvé donc alors **donc alors donc alors il a il a rontré dans la/** et il a fait toc toc dans la porte et/ personne il a répondu et il a rontré/ **et il a rontré et après** et après il était allongé **dans un bon** dans un banc et après **après il attendu** il a tendu (entendu) boum boum boum et après un ours **qu'il** qu'il est rentré/ **et et/ et qu/ et** et il a dit tiens tiens quelqu'un y rentre dans ma maison **et et/ eeeet/ et mmm/ et** et après y dit et après y voulait **y voulait y voulait** le faire savoir et y veut rien savoir l'ours/ donc alors// tu rensermoi (tu rentres chez moi) sans la permission (*grosse voix d'ours*)/ tu **tu** vas t'occuper de tout ma maison et tu vas me préparer à manger (*rires des autres*) *silence*

Enseignante : tu veux rajouter quelque chose ?

Haroun : **et/ eeeet/** et après **après il est fini de de de quand euh/ et après il s'est fff/** il s'est fini **par** par habiter dans la maison de l'ours

HAROUN – Max (mars)

Haroun : en fait/// grand-mère raconte des histoires(titre) /en fait il avait un petit lapin qui s'appelait **Mmask/** Max/ et un autre ptit lapin qu'il était une fille et s'appelait/ Dina/ et **et et** il avait une grand-mère qui racontait des histoires et **et et** celle-ci/ Max il est entrain de toujours essayer de la parler **mais è/** mais celle-ci dit toujours tais-toi j'écoute **et/ et** et quand c'est la fin **de li** de l'histoire/ **bé bé/ y dit y/ quand c'était la fin de l'histoire** il essayait de parler à **à** Dina et Dina il a dit de te parler quand tu serais me raconter des histoires/ et **et et lui il essay/** il est allé dire à la grand-mère **de/ de/** est-ce que elle l'apprendre des histoire qules autres lapins ils connaissent pas et lui il a dit ben va à la ferme **tu/ tu/** l'a des animaux qui **fff/ y** feront pas de mal à toi et/ **et** y vont essayer de t'aider **et bé et bé et bé/ y l'avait trop peur mais/** faut que t'aïlles au bord de la foret et il a avait trop peur donc **donc/** alors il est allé se coucher et en essayant de se rappeler qu'est-ce qu'il a dit sa grand-mère/ fin de l'épisode 1/ maintenant l'épisode 2/// quand/ Max y racontait des histoires(titre)/ et en fait **en fait/ en fait/ il a il a il aa/**

allé au bord de la forêt il a rencontré **il a il a** il a vu/ il a passé comme ça et y il a vu le parc ou l'a plein de zanimaux et ce qu'il a dit la grand-mère/ et/ **et euh** il avait le grand-père cochon il avait vu Max/ il a dit tu veux venir me baigner avec moi dans la boue et bé **et lui**/ lui y dit non j'veux pas trop mais/ **mais** tu pourrais me raconter une histoire mais la plus célèbre du monde et bé/ les les cochons y disaient oui et y disaient tu veux lire les trois petits cochons/ c'est l'histoire la plus célèbre et lui **y dit**/ y disait/ merci mais je sais quand même c'est pourtant bien mais/ et il est allé voir les poules et l'avait une poule et a demandé est-ce que tu veux venir avec nous dans/ **bé bé bé** lui il disait non merci mais est-ce que tu connais une histoire/ mais moi je connais une histoire/ l'histoire la plus célèbre de monde/ c'est l'histoire de la poule rousse **et/ et euh**/ et lui y disait **mmh** ok ok ok/ **bééé ettt**/ bé la fin de l'épisode 2

JEAN - MACHENKA

Jean : **mmh en fait/ en fait dans dans**/ en fait la petite fille/ et ben/ elle avait dit à **ses/ à son p/ à son p**/ son grand-père/ et à sa ma... mie de aller cueillir des/ **des mmmm**/ myrtilles **et des**// et d'aller ramasser des champignons avec ses amies/ elle est allée d'un buisson à l'autre/ et **è s'est/ et comment elle est**/ quand elle/ **elle** a vu qu'elle était toute seule et ben **elle a**/ elle s'est mis à pousser des dro tri (des gros cris)/ mais personne entendu elle est allée à gauche à droite mais elle s'est rencontrée (rendue compte ?) qu'elle/ **elle** est plus loin et/ elle a vu **un/ elle a vu un...** une petite maison/ et// **et il a elle a** elle croyait qu'elle était sauvée/ et/ **elle a** elle a toqué à la porte et personne/ entendu **elle il a entendu** et en fait/ elle est rentrée/ et/ **y**/ elle s'est assis sur/ **y'a**/ elle croyait qu'elle était ali té (habitée) parce que y'avait une cuisinière/ y'avait un brand (grand) banc/ y'avait une chaise/ **y'avait...** la maison était prope et/ **et /et è et è s'est** quand et elle s'est assis(?) autre chaise et/ elle a attendu mais comme elle était trop fatiguée **elle**/ elle s'est allongée **sur le blanc**/ sur le banc/ et en fait la nuit/ le soir/ et ben y'a l'ours qui est venu et il a dit// qui entre dans ma maison sans la permission (grosse voix d'ours) et/ **et y**/ en fait **elle voulait euh/ è voulait/ qu'est-ce qu'elle voulait**/ elle voulait lui parler mais il voulait rien savoir et il a dit/ **euh** tu vas me servir/ j'aime bien que ma maison soit/ tenue(ton interrogatif)/ **et il a** et elle a dit/ tu vas commencer à vivre chez moi et elle a/ commencé à vivre chez l'ours

JEAN - Max

Jean : en fait il s'est réveillé Max et quand il est allé chez la grand-mère il a vu **euuuuum**/ Dina comme avec un gros sourire/ et du coup il a **il a** longé **laaa/ la mmmmh/ la**

Enseignante : liii

Jean : **sière** ! la lisière et après il a aperçu la/ **mmh**/ la ferme et après il a longé une basse-cour et il a rencontré les trois pe/ nan les cochons! /et un qui lui a vu a dit est-ce que tu veux te rouler avec nous dans la boue et il a dit non non non je veux rester au bord de la mare et il a dit/ et y voulait savoir des histoires/ et il lui a raconté l'histoire la plus célèbre/ c'était les trois petits cochons/ et ils pensaient que c'était la plus célèbre comme c'est des cochons/ et du coup/ mais il aimait bien cette histoire/ surtout quand le loup il est sorti de la marmite avec le dos tout rouge **et**/ et après **il lui a dit// la poule rr/ il a dit** le grand-père cochon il a dit/ va voir la poule rousse et le canard ils pourront peut-être te raconter des histoires et après il a écouté la poule rousse/ et après il a voulu raconter des histoires à Dina du coup/ il est reparti et les cochons ils l'ont vu traversé la forêt et après/ y voyait bien ou pouvait être parce que le soleil avec ses rayons il passait vraiment bien entre les feuillages des feuilles/ **et** du coup/ mais après **la nuu**/ la nuit s'est fait à tomber/ et y voyait plus rien enfin presque rien et après/ **et après** il a vu deux lumières jaunasses (jaunâtres) et du coup/ et il semblait que c'était le loup qui lui attendait entre les arbres et du coup/ **et/ et** il a montré ses/ en lui faisant un gros sourire avec ses dents en forme de couteaux

Annexe n°9 :

TRANSCRIPTION pour analyse qualitative pour la partie II-2)B. :

Phrase simple : Sujet + Verbe

Compléments circonstanciels

COI / COD / COS

Subordonnées

Connecteurs spatio-temporels

Pronoms

Prépositions

MACHENKA et l'ours EP 1 Novembre

ZEINAB de 3 :05 à 3 :15 soit 10 s

« et ben la petite fille elle a voulu rentrer dans la maison (1) sans la permission de l'ours (2) »

HAROUN de 6 :15 à 7 :44 soit 1 min 29 s

et enf en fait il a/ euuuh euh il a/ il il est parti très très loin de ses amies et et encore p/ et il/ aa/
et encore très très très loin/ et après il est de se perdre et y il croyait qu'il était/ vraiment sauvé
donc alors donc alors il a il a rontré dans la/ et il a fait toc toc dans la porte et/
personne il a répondu et il a rontré/ et il a rontré et après et après il était allongé dans un bon
dans un banc et après après il attendu il a tendu (entendu) boum boum boum et après un ours
qu'il qu'il est rentré/ et et/ et qu/ et et il a dit tiens tiens quelqu'un y rentre dans ma maison et
et/ eet/ et mmm/ et et après y dit et après y voulait y voulait y voulait le faire savoir et y veut
rien savoir l'ours/ donc alors// tu rensermoi (tu rentres chez moi) sans la permission (grosse
voix d'ours)/ tu tu vas t'occuper de tout ma maison et tu vas me préparer à manger (rires des
autres) silence

E : tu veux rajouter quelque chose ?

H : et/ eet/ et après après il est fini de de de quand euh/ et après il 'est fff/ il s'est fini par par
habiter dans la maison de l'ours

HABIBATOU de 10 :05 à 10 :49 soit 44 s

euh è é/ è elle est elle est à droite à gauche/ et elle a **elle a vu une maison**/ eet elle est/ elle a vu la maison/ eet/ **elle a vu la porte elle était ouverte/ elle est rentrée/ elle a regardé** à sss/ à son sur la quequ'un/ **et après** a a elle/ elle/ **elle est sur le banc/ se/ dormir/ elle s'est endormie/** et et et/ eet l'ours **y rentre** dans sa maison y/ **elle a entendu la porte ouverte** et et et l'ours il **a dit « qui entre** dans ma maison (1)sans ma permission (2) »

MAX LE LAPIN EP 2 Mars

HABIBATOU : de 6 :02 à 9 :41 soit 3 min 38 s

en fait la grand-mère **è** voulait/ **é** lisait une histoire (1) à Dina **et** Mar (2)/ et après Ma **essaye** de parler/ **é/ a/** Dina/ **elle** parle à Dina/ après euh/ et di/ Dina elle **dit** chut **tais toi/** ava(?)/ **comme ça si tu veux que je t'écoute/** bé/ dès que la grand mere elle **a fini** de lire une histoire/ **ben tu vas me lire une histoire/** après la grand-mère/ elle **dit** à Mask de/ que **tu vas** à la ferme **mais** fff/ **fais** attention/ et après la grand elle/ **fais** très attention dans la forêt/ **paceque** la foret l'a des loups qui **peut** te manger ou te croquer un bout après Ma **il** dit à la grand-mère/ que// il dit à la grand-mère que/ d'accord jvais pas je vv/ jvais jvais faire très attention à le loup/ nan mask y d/ y se ro/ y **se couche** dans la foret et y **dort** dans la foret et y y **reve** qu'est-ce que la grand-mère a a dit a Ma/ **fais** très attention à la foret paceque ou sinon les loups qui peut te manger et te croquer un bout

Silence à 8 : 13

E : oui et ensuite le lendemain il s'est passé quoi ?(silence) Max il est parti ou ?

H : à la à la ferme

E : oui et à la ferme il a rencontré qui ?

H : il **a rencontré** le loup

E : avant ça il a rencontré qui ?

(8 :33) H : euh le cochon/ et après le cochon il **a dit/** qu'est-ce que tu **fais** là/ euh/ après il a dit toi tu **t'appelles** coch/ tu **t'appelles** comment/ tu **veux** te tu **veux** te tremper dans la boue avec **nous/** après mask il **dit/** non merci après il dit non **jvais** juste aller/ a la ferme/ pour voir les animaux mais la gr/ mais Ma il va fait très attention parce que les animaux des y **peut** manger et des fois y mangent pas/ mais y va faire très attention parce que il/ y y **fait** confiance à la grand-mère/ y **s'est dit** ah/ **peut etre** y y va y va y **va** dire/ gentils petits animaux et les animaux/ y vont pas manger Ma

HAROUN de 9 :42 à 13 :28 soit 3 min 46 s

HAROUN – Max (mars)

Haroun : en fait/// grand-mère **raconte** des histoires(titre) /en fait il **avait** un petit lapin qui **s'appelait** Mmask/ Max/ **et** un autre ptit lapin qu'il **était** une fille et **s'appelait/** Dina/ et **et et** il **avait** une grand-mère qui **racontait** des histoires et **et et** celle-ci/ Max il **est** entrain de toujours essayer de **la** parler **mais è/** mais celle-ci dit toujours **tais-toi j'écoute et/ et** et **quand** c'est la fin **de li** de l'histoire/ **bé bé/ y dit y/ quand c'était la fin de l'histoire** il **essayait** de parler à à Dina

et Dina il a dit de te parler quand tu serais me raconter des histoires/ et et et lui il essay/ il est allé dire à la grand-mère de/ de/ est-ce que elle l'apprendre des histoire qules autres lapins ils connaissent pas et lui il a dit ben vas à la ferme tu/ tu/ l'a des animaux qui fff/ y feront pas de mal à toi et/ et y vont essayer de t'aider et bé et bé et bé/ y l'avait trop peur mais/ faut que l'aïlles au bord de la foret et il a avait trop peur donc donc/ alors il est allé se coucher et en essayant de se rappeler qu'est-ce qu'il a dit sa grand-mère/ fin de l'épisode 1/ maintenant l'épisode 2/// quand/ Max y racontait des histoires(titre)/ et en fait en fait/ en fait/ il a il a il aa/ allé au bord de la foret il a rencontré il a il a il a vu/ il a passé comme ça et y il a vu le parc ou l'a plein de zanimaux et ce qu'il a dit la grand-mère/ et/ et euh il avait le grand-père cochon il avait vu Max/ il a dit tu veux venir me baigner avec moi dans la boue et bé et lui/ lui y dit non jveux pas trop mais/ mais tu pourrais me raconter une histoire mais la plus célèbre du monde et bé/ les les cochons y disaient oui et y disaient tu veux lire les trois petits cochons/ c'est l'histoire la plus célèbre et lui y dit/ y disait/ merci mais je sais quand même c'est pourtant bien mais/ et il est allé voir les poules et l'avait une poule et a demandé est-ce que tu veux venir avec nous dans/ bé bé bé lui il disait non merci mais est-ce que tu connais une histoire/ mais moi je connais une histoire/ l'histoire la plus célèbre de monde/ c'est l'histoire de la poule rousse et/ et euh/ et lui y disait mmh ok ok ok/ bééé ettt/ bé la fin de l'épisode 2

ZEINAB de 18 :30 à 21 :14 soit 2 min 44 sec

en fait/ Max/ il est parti voir les cochons et les cochon ils leur a dit tu veux/ tu veux te rouler dans la boue avec nous et après Max il a dit non non je veux rester eum// au fff/ au fond/ au fond euh non

E : au bord ?

Z : oui au bord de la mare/ et après/ et en fait/ Max il est resté au bord de la mare/ il est pas parti sur rouler dans la boue parce que Max il voulait pas et/ et après/ il était/ comme il était pressé de raconter les histoires à Dina/ bé il a/ y/ les cochons ils ont dit Max va/ va va demander à la poule rousse ou le/ ou le canard /y vvv /y vont te lire une histoire

Jean : te raconter une histoire

Z : ils vont te raconter une histoire/ après ils sont partis leur raconter une histoire/ et quand il leur a raconté des histoires/ Max enf/ Max y/ il il l'a vu de é lumières/ et quand il a vu la lumière après il a su que c'était le loup/ et et/ et le loup il le regardait/ il l'attendait derrière l'arbre pour/ mh /et comme Max il était/ eum /loin bé il voyait pas/ depuis la nuit il voyait la lumière et c'était les yeux du loup/ et quand Max il a vu il a su que c'était le loup/ et la place de de de regarder

la foret/ il a traversé la foret après il a vu le loup et après Max Max y il a couru mais en fait////
après//// Max il a couru////

E : attention Zeinab est-ce que Max il a couru dans l'histoire ?

Z : non

Les autres : non

E : attention tu es entrain d'imaginer. Est-ce que tu veux encore ajouter autre chose ?

Z : non c'est bon