



HAL
open science

Les outils radiophoniques pour développer les compétences langagières des élèves de l'école maternelle

Jérôme Boruszewski

► **To cite this version:**

Jérôme Boruszewski. Les outils radiophoniques pour développer les compétences langagières des élèves de l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03370550

HAL Id: dumas-03370550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03370550>

Submitted on 8 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
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

**Les outils radiophoniques pour développer
les compétences langagières des élèves
de l'école maternelle**

Mots clefs : langage oral ; entrée dans l'écrit ; radio ; fiction ; écoute

Présenté par : Jérôme Boruszewski

Encadré par : Blandine Longhi

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus chaleureux remerciements à ma directrice de mémoire, Blandine Longhi, pour ses relectures précises et ses conseils extrêmement précieux, notamment en ce qui concerne les liens entre la radio et le langage écrit, et notamment la théorie du texte du lecteur. Ses suggestions de lecture, que ce soit directement pour la préparation de ce travail ou pour me faire découvrir des ouvrages pour le simple plaisir littéraire, m'ont grandement ouvert l'esprit.

Je remercie également mes formateurs, notamment Benoît Faucher, mon tuteur de l'INSPÉ de Paris qui m'a rendu visite en classe et qui m'a encouragé dans mes travaux radiophoniques avec mes élèves. Ses conseils et choix musicaux m'ont par ailleurs permis de présenter des extraits musicaux adaptés à l'âge et aux intérêts de mes élèves, dans la mesure où ce travail de mémoire sur le langage oral est aussi lié à des compétences d'éducation musicale. Mon professeur des écoles maître formateur, Céline Libourel, m'a aussi rendu visite à plusieurs reprises dans l'année et ses conseils, suite à l'observation de mes séances de langage oral dans ma classe, m'ont permis de progresser.

Enfin, je remercie tous les acteurs qui ont gentiment prêté leur voix pour la réalisation et la mise en onde des fictions que j'ai utilisées dans ma classe : mon épouse, mes enfants, d'autres membres de ma famille, ainsi que les élèves de l'option théâtre de la classe de seconde du Lycée français international d'Amman (LFIA) où j'enseignais lors de l'année scolaire 2019 / 2020. Leur professeur de lettres, Marc Duval, m'a agréablement épaulé dans cette tâche.

INTRODUCTION

Correspondant de presse radiophonique, documentariste et formateur en journalisme audiovisuel, j'ai la passion de la radio depuis mes études en 2004 à l'IUT de journalisme de Bordeaux Aquitaine, devenu l'Institut de Journalisme de Bordeaux Aquitaine, Université Bordeaux 3. Lorsque je suis devenu professeur des écoles, j'ai naturellement songé à réinvestir ma passion et mes compétences développées pendant quinze années de pratique professionnelle sur le terrain dans mon nouveau métier d'enseignant. Je l'ai d'abord fait en 2019 dans mes cours de français dispensés comme langue étrangère à la *International Community School*, l'école britannique d'Amman en Jordanie. Je remarquais notamment que je parvenais beaucoup mieux à gérer la classe avec des groupes agités grâce à la radio. Un élève dissipé a tendance à se taire pour écouter un support radiophonique alors qu'il peut poursuivre ses discussions intempestives lorsqu'on lui présente une photographie, une vidéo ou un jeu. Parler en jouant ou regardant, c'est possible. Parler tout en écoutant, c'est plus dur. Puis, je renouvelais l'expérience radiophonique l'an dernier dans ma classe de CE2 au LFIA, Lycée français international d'Amman (LFIA) en Jordanie, établissement du réseau AEFÉ. J'ai commencé à rédiger et enregistrer des fictions radiophoniques avec des élèves acteurs de l'option théâtre de classe de seconde du même établissement, en partenariat avec leur professeur de lettres. Je faisais écouter ces fictions à mes élèves de CE2 et m'en servais comme support pour des séances de langage oral. Ainsi, les plus grands ont aidé les plus petits à apprendre, tout en apprenant. Cette expérience a fait l'objet de la réalisation d'un documentaire radiophonique de 56 minutes, intitulé « Apprendre les yeux fermés¹ ». Il a été diffusé dans l'émission *Le Labo sur Espace 2*, la radio publique francophone de Suisse (RTS).

J'ai ensuite décidé de poursuivre l'expérience cette année en développant mon offre de fictions, m'adressant maintenant à un public beaucoup plus jeune puisque je suis maître en classe de moyenne section à l'école des Renaudes dans le 17^{ème} arrondissement de Paris. Cette démarche avait d'autant plus de sens que le langage oral tient une place prépondérante dans les programmes de cycle 1. Cela étant, j'ai dû attendre quelques semaines avant de me lancer dans le travail d'écriture afin de mieux cerner le niveau de compréhension d'élèves de quatre ans, bien différent de ceux du CE2. J'ai donc écrit et enregistré « Diego », une fiction en cinq épisodes, relatant l'histoire d'une tortue des Galápagos qui revient sur son île d'Española après un long séjour dans un zoo. Puis, j'ai présenté à mes élèves « Nathan et Joris au bord du lac »,

¹ Le Labo (31 mai 2020). Espace 2 RTS. Apprendre les yeux fermés. Boruszewski J. <https://www.rts.ch/play/radio/le-labo/audio/apprendre-les-yeux-fermes?id=11346518>

une histoire fantastique en quatre épisodes, dont le dernier est très ouvert, et qui se prête donc bien à la composition d'une suite. J'ai enfin réalisé « Pousse, Maïs », une fiction très musicale au texte rimé ; le narrateur est une graine de maïs qui germe, pousse et essaie d'échapper aux différents dangers de la nature. Ces trois fictions sont disponibles à l'écoute en flashant les codes QR reproduits en annexes 1, 2 et 3. En outre, je joins en annexe 4 les fiches de séquences de langage oral que j'ai mis en œuvre dans ma classe en utilisant les deux premières fictions. Pour ce travail de mémoire, je n'ai pas exploité la troisième, l'ayant introduite tardivement dans l'année. Par ailleurs, ma classe a fermé en milieu de période 4 à cause de l'épidémie, ce qui a perturbé mon travail.

Par outil radiophonique, nous entendrons dans la suite de ce mémoire tout outil qui met en jeu des sons, qu'il s'agisse de supports sonores non imagés intégrant des narrations orales, des répliques, des musiques, ou encore des sons d'ambiance, ou de dispositifs permettant l'écoute, l'enregistrement et le traitement des sons, comme une enceinte, un microphone ou encore un logiciel de montage audio. Dans ma classe, ces outils ont été mis au service de l'acquisition de compétences langagières listées dans les programmes de l'Education nationale¹. La radio a le vent à poupe dans les écoles. Fleurissent en effet les webradios et les activités extrascolaires radiophoniques dans beaucoup d'établissements. J'ai moi-même animé une webradio avec un collègue de CP l'an dernier au LFIA. Mais c'est bien l'acquisition de compétences langagières qui est toujours visée dans ces activités. « Le travail de l'oral représente, bien sûr, l'objectif central du travail en radio et c'est vrai à tous les niveaux de classe : les propos tenus doivent être clairs, de même que l'élocution, la langue doit être adaptée à l'expression orale et radiophonique² », explique Gwénaële Guillerm, à l'origine de Radio Clype, la radio école de Paris. Utiliser la radio n'est donc pas une simple mode. C'est « un véritable moyen d'accompagnement des apprentissages et non, uniquement, de complémentarité pédagogique³ », relève Jean-Marie Girardot.

Les outils radiophoniques facilitent-ils l'acquisition de compétences langagières dans une classe de maternelle ? Comment les utiliser de manière efficace ? Les travaux que j'ai menés avec mes trente élèves de moyenne section pendant toute cette année scolaire m'ont amené à constater que ces outils radiophoniques permettaient de développer les compétences

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

² Guillerm G. (2009). *Vous êtes sur Radio-Clype, Abécédaire d'une radio scolaire*. L'Harmattan. Page 56.

³ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 9.

langagières à l'oral. C'est que je montrerai dans la première partie de ce travail. En outre, ces outils radiophoniques sont très utiles pour aider les élèves à entrer aisément dans l'écrit, comme le préconisent les programmes de l'Education nationale. Je m'attacherai à développer cette idée dans la seconde partie de ce mémoire.

1. LES OUTILS RADIOPHONIQUES FAVORISENT L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORALES

Tout au long de l'année scolaire, les travaux que j'ai entrepris avec mes élèves à partir de fictions radiophoniques et d'enregistrements en classe m'ont permis de noter que le médium radio facilite la production d'énoncés oraux ainsi que l'écoute attentive. Par ailleurs, il motive les élèves, puisqu'il permet de faire sortir les travaux oraux de la classe et de les partager avec un cercle plus ou moins vaste de destinataires.

1.1. Les supports radiophoniques, au service de la production d'énoncés oraux variés et de l'écoute attentive

Non seulement, les histoires radiophoniques offrent la possibilité aux élèves d'exprimer des interprétations très diverses de ce qu'ils entendent, mais elles favorisent également l'écoute attentive, et de l'histoire, et, dans une mesure un peu moindre, des camarades qui s'expriment.

1.1.1. Les ambiances sonores offrent un éventail d'interprétations très large propice à la prise de parole

Début novembre 2020, j'ai présenté à mes élèves une première fiction radiophonique intitulée « Diego ». Elle raconte l'histoire d'une tortue des Galápagos qui revient sur son île d'Española après avoir séjourné des années au zoo de San Diego. Inspirée d'une histoire vraie¹, cette fiction met également en scène un grand héron migrateur qui va permettre la communication entre Diego revenu au pays et ses amies tortues restées au zoo, notamment grâce à l'utilisation de téléphones portables. La fiction fait également intervenir un iguane marin à qui les héros volent ces téléphones. J'ai choisi d'aborder dans cette histoire les thèmes du vol et du recel qui me semblaient être en mesure de mobiliser des enfants de quatre ans.

Avant de diffuser le premier épisode de cette fiction qui en compte cinq, j'ai fait écouter, le 2 novembre 2020, les sons d'ambiances du premier épisode, de manière isolée, et j'ai demandé à mes trente élèves regroupés sur les bancs et au sol : « à votre avis, qu'avez-vous entendu ? » La question est « ouverte » et elle « autorise des réponses différentes et des

¹ RFI (2020). Le retour tant attendu de la tortue géante Diego aux Galapagos. Page consultée en mai 2021. <https://www.rfi.fr/fr/am%C3%A9riques/20200617-le-retour-tant-attendu-tortue-diego>

réponses qui ne sont pas totalement prévisibles¹ », comme le préconise Pierre Péroz, chercheur en sciences du langage.

J'avais pris soin d'informer les élèves que j'essaierais au maximum d'interroger tous ceux qui levaient le doigt, à tour de rôle. Cette modalité est en effet conseillée par le chercheur : « il faut ensuite que la parole soit régulièrement distribuée, de telle sorte que chacun puisse parler à son tour et entende ce qu'ont dit les autres² », explique-t-il dans les « principes fondamentaux » du « dialogue pédagogique à évaluation différée ». J'ai donc interrogé tous les élèves qui levaient le doigt et incité ceux qui trépignaient à être patients, puisque leur tour viendrait forcément. En revanche, les propositions des élèves étaient si nombreuses que j'ai dû mettre fin à l'échange alors que certains levaient encore le doigt à l'issue de vingt et une minutes de discussion, la classe s'agitant et certains décrochant.

J'avais également pris soin de dire aux élèves qu'ils pouvaient très bien répéter ce qu'un camarade avait dit précédemment. « Le respect de ce principe par l'enseignant est un moteur pour la production langagière de tous les élèves³ », relève Pierre Péroz. Dans ma classe, nous verrons que certains ne se sont pas privés de répéter.

En résumé, j'ai adopté « une posture en retrait⁴ », me contentant de poser une seule question, de distribuer la parole en nommant les locuteurs et d'intervenir pour rassembler l'attention lorsque l'agitation gagnait certains. Pierre Péroz préconise des groupes de travail de la taille d'une demi-classe, ce que j'ai toujours fait au cours de mes séances, sauf lors de la première puisque je ne pouvais pas occuper l'autre demi-classe sur une activité liée à la fiction, les élèves la découvrant pour la première fois.

Tout d'abord, les prises de parole ont été extrêmement nombreuses, comme le montre l'annexe 5, transcription intégrale des échanges oraux dans ma classe ce matin-là, après la diffusion de quatre sons naturels très simples : des bruits de pas dans des feuilles mortes, des cigales qui chantent, du vent dans un arbre et quelqu'un qui tape des pieds au sol. Vingt-cinq enfants différents se sont exprimés après avoir sollicité la parole (sur un total de trente présents), totalisant cent trente-cinq interventions. Je pense que la participation a été très importante pour trois raisons. En premier lieu, la consigne est extrêmement simple : « qu'avez-vous entendu ? ». En second lieu, les élèves ont très vite compris que le dialogue pédagogique à évaluation différée les autorisait à parler sans que la sanction de la bonne ou de la mauvaise réponse ne

¹ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 29.

² Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 23.

³ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 25.

⁴ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 35.

tombe trop vite et met fin à la discussion. En troisième lieu, le support de parole, à savoir un son écouté de quelques secondes, est à la fois très simple et susceptible de multiples interprétations que les élèves mêlent à leur propre imaginaire pour produire des énoncés très variés. Certains ont évoqué du « plastique », « un dinosaure », « un dragon », « des cailloux », « du vent », « du sable », « une vague », « une vache », « de l'eau », pendant que d'autres parlaient de « rocher », « d'éléphant », de « girafe » et de « branche » alors qu'il s'agissait en réalité de bruits de pas dans des feuilles mortes. En résumé, l'écoute de ces sons met la grande majorité des élèves au travail et répond ainsi à l'exigence suivante des programmes de cycle 1 :

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire¹.

1.1.2. Utiliser les outils radiophoniques pour faire respecter la parole et l'écoute

1.1.2.1. Bâtir des propos oraux tous ensemble

Au cours de cette première séance d'oral, les élèves se sont écoutés les uns les autres, comme le préconisent les programmes de cycle 1 : « l'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire². » Je pense que la tâche ne leur paraissait pas complexe. Il n'y a pas encore de travail de compréhension à effectuer ni d'informations à relier pour aboutir à une conclusion. Il ne s'agit que d'un travail de description (dans ce qui est demandé aux élèves) et d'interprétation (ce qu'ils font assez naturellement à cet âge sans qu'on le leur demande explicitement). Cette tâche est accessible à tous, élèves performants ou élèves en difficulté à l'oral. Le son écouté est court et il ne correspond qu'à une seule action pour ne pas rendre l'activité trop difficile. Face à une tâche relativement simple, les élèves n'ont pas à se concentrer trop intensément pour comprendre, déduire, mettre en relation puis produire un énoncé oral et ils sont, je pense, davantage disponibles pour s'écouter les uns les autres. Dans l'échange reproduit en annexe 5, on voit que les élèves répètent, reprennent et enrichissent parfois les propos des autres.

Octave (L83), faible parleur et ayant un léger trouble du langage, répète la phrase prononcée par Charles (L81) juste avant lui. Un peu plus tard, Octave (L115) fait de même en répétant la proposition d'Ava (L113). En L176, il reformule la proposition de sa camarade Margaux T (L174) pour évoquer l'idée du « tremblement de terre », s'éloignant un peu de la

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

² *Ibid*

pure répétition. En L247, il reprend mot pour mot la proposition de Yohav (L243). De même, Maelys s'inspire d'une proposition que j'avais moi-même avancée (L163) en demandant à une élève de répéter puisque je n'avais pas bien entendu ce qu'elle disait.

Margaux A parle des « cailloux » dès sa première intervention (L4) et son idée est reprise par Charles (L6), Mathilde (L14), Yohav (L16), David (L18), Margaux D (L26), Nicolas (L32), Ava (L36), Édén (L41), Augustin (L43) et d'autres encore. Paulo lance l'idée du « vent » (L142) et elle est alors reprise par deux élèves qui interviennent ensuite : Élie (L158) et Victoria (L164).

Autre signe que les élèves s'écoutent mutuellement à l'issue de la diffusion du bruit, Margaux A (L273), qui s'exprime avec beaucoup d'aisance en classe, synthétise plusieurs propositions d'élèves intervenus avant elle. Sa phrase contient les idées du sable, du dinosaure et de l'action de taper, avancées précédemment par d'autres et par elle-même. Le dinosaure et le sable avaient été lancés par Joseph (L271). La queue venait de Margaux D (L259) et de Nicolas (L269). Margaux A avait elle-même avancé l'idée des pieds (L257). On voit ici que les élèves bâtissent le propos oral en « reprise-modification¹ » comme l'explique Pierre Péroz. « Un des points essentiels de l'apprentissage du langage oral à l'école est le temps que l'on doit laisser à l'élève pour réfléchir et pour construire son propre discours² », relève encore l'auteur. Dans l'extrait retranscrit en annexe 5, Margaux A construit son propre discours en reprenant les propositions des autres et en les modifiant, preuve qu'elle a écouté attentivement ses camarades entre ses interventions L257 et L273 et qu'elle a eu le temps de réfléchir. A noter que sa proposition est elle-même reprise par Charles qui ajoute l'idée de saut en L275 et Mathilde qui ajoute l'idée de « château de sable » en L281.

De même, l'idée d'un « marteau » qui viendrait taper sur différentes choses traverse presque tout l'échange qui suit la diffusion du quatrième son. Yohav est le premier à en parler (L243) dès la première prise de parole. Ensuite, son idée est reprise par Octave (L247), puis Charles qui l'aménage avec un « ogre » (L267), Maelys (L277), Victoria (L279) qui ajoute l'idée de la « montagne », Benjamin (L283) qui essaie de reprendre toutes ces propositions mais qui peine à formuler sa phrase et Maelys (L290), enfin, qui revient à l'idée de « marteau ».

Ainsi, les élèves évoquent différents thèmes qui apparaissent et reviennent au fil de la conversation, comme par vagues. Ils doivent en effet attendre leur tour de parole, parfois un peu longtemps, quand beaucoup de camarades lèvent la main au même moment. A noter

¹ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 21.

² *Ibid.*

qu'aucun n'a dit « je ne sais plus » lorsque j'interrogeais les élèves, ce qui, d'ordinaire, arrive souvent puisque certains perdent leur idée quand ils patientent pour parler. C'est sans doute une autre preuve qu'ils s'écoutent et bâtissent leur propos, non pas seulement sur ce qu'ils ont en tête, mais sur ce que les autres disent. L'auteur et enseignante Catherine Dumont Devoge, qui utilise les outils radiophoniques avec ses élèves, note d'ailleurs la même écoute mutuelle lors de ses séances de langage oral, microphone à la main, dans sa classe de CE2 : « De manière naturelle, les élèves commencent à dialoguer, à discuter : ils renchérissent sur un propos ou au contraire marquent leur désaccord, ils apportent d'autres observations, d'autres arguments¹. »

Je tiens à signaler que cette première séance de langage oral en exploitant ma fiction radiophonique « Diego » s'éloigne légèrement de l'esprit de la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. Ce dernier identifie trois compétences importantes à mobiliser lors de séances de langage oral : la première étant le « parler », la seconde le « parler dans le thème » et la troisième, le « parler longtemps² ». Au vu des échanges retranscrits en annexe 5, il est évident que mes élèves n'ont pas parlé longtemps. Ils se sont exprimés au moyen de phrases courtes, qui, généralement, commençaient par « c'est peut-être ». Certains élèves se sont contentés d'un seul mot, éventuellement accompagné de son déterminant, comme Joséphine l'a souvent fait (L90, L123, L144, L249), ainsi qu'Adam (L24), Ilias (L30), David (L99, L148), Octave (L115), Nicolas (L117) ou encore Benjamin (L240).

Ce travers s'explique par la consigne et le support radiophonique écouté. Il n'y a en effet pas grand-chose à dire pour décrire un son simple qui ne met en jeu qu'une seule action ou une seule chose. Une phrase suffit. Je pense que cet exercice consistant à faire écouter quelques sons aux élèves et à leur demander de quoi il s'agit présente différents avantages : faire intervenir le plus grand nombre d'élèves ; débloquer facilement la parole avec ceux pour qui elle est rouillée (Adam, Benjamin, Victoria, Octave et Ava ne sollicitent guère la parole en classe en temps normal mais ils ont osé le faire cette fois-ci car c'était facile et qu'on ne pouvait pas échouer, en quelque sorte). Il me semble donc intéressant d'utiliser cet exercice en début de séquence lorsque le professeur introduit une nouvelle fiction, voire lorsqu'il introduit un nouvel épisode de la fiction. Mais je ne le conseillerais sans doute pas de manière trop fréquente. Les séances de compréhension, durant lesquelles les élèves vont être amenés à construire des propos plus longs et structurés, doivent être privilégiées.

¹ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan, Page 30.

² Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 19.

1.1.2.2. Écouter attentivement une histoire radiophonique

Lors des séances de langage oral que je mène dans ma classe, je diffuse l'épisode de la fiction, généralement long de deux à quatre minutes, au moyen d'une enceinte reliée par Bluetooth à mon téléphone portable. Je pose l'enceinte sur ma chaise, dans le coin regroupement, face à mes élèves assis sur les bancs et au sol. Souvent, je m'assieds avec eux au sol pour leur signifier, par ma position corporelle, que nous sommes tous dans une posture d'écoute. Cette disposition me permet de ne pas avoir à trop intervenir pour gérer la classe pendant ces quelques minutes d'écoute. Je dois généralement rappeler à l'ordre deux ou trois élèves, pas plus, qui jouent avec un élément de leur tenue vestimentaire, celle d'un voisin ou qui se tiennent mal. Au moment où les ambiances sonores et les musiques sont diffusées, je remarque qu'ils sont très à l'écoute et je lis dans leur regard qu'ils cherchent à comprendre qui fait quoi dans l'histoire. Parfois, ils miment ce qu'ils entendent ou réagissent corporellement à la musique. Je me rappelle que beaucoup levaient les bras au ciel à l'écoute de la musique de Claude Debussy qui accompagne la croissance de la plante de maïs dans ma fiction « Pousse Maïs », pour signifier l'émerveillement et le bonheur.

Je ne saurais dire si leur écoute est meilleure lors de la diffusion d'une fiction radiophonique ou lors de la lecture d'un album illustré par exemple. Lorsque je lis ou raconte un album en classe, alors que c'est souvent la fin de journée, mes élèves sont en général attentifs. Mais ils parlent et commentent ce qu'ils entendent et voient. Parfois, ils posent des questions très spontanément pendant ma lecture. Rarement, ils s'autorisent à chahuter. Ils le font parfois car ils savent que le professeur ralentira sa lecture ou reprendra le dernier paragraphe, s'il lit sur les visages que certains ne suivent plus. Du point de vue de l'enfant, il n'y a donc pas beaucoup de risque de perdre le fil de l'histoire. En revanche, lors de l'écoute radiophonique, mes élèves ne parlent pas ; ils font des commentaires beaucoup plus rarement, principalement pour raconter ce qui va se passer à la deuxième ou la troisième écoute d'un même épisode (donc lorsqu'ils sont en confiance) ; ils ne posent aucune question. Cela s'explique, je pense, par le fait qu'ils ont compris que l'histoire était déjà enregistrée et qu'une fois la lecture lancée, il n'est plus possible de ralentir le débit des paroles et des actions. Si l'on parle au même moment, on ne peut plus entendre, ni comprendre. Si l'on pose une question au professeur, sans doute ne répondra-t-il pas pour ne pas déranger tous ceux qui écoutent (et lui aussi écoute, d'ailleurs). Il faut suivre, sous peine de perdre le fil. Cela favorise la concentration. Par ailleurs, je n'ai jamais stoppé la lecture d'un épisode une fois lancé. Peut-être ont-ils compris que c'était la règle.

1.1.2.3. *Respecter l'autre qui s'enregistre*

L'enseignante Catherine Dumont Devoge défend la thèse selon laquelle les dispositifs radiophoniques, et surtout l'utilisation d'un microphone pour enregistrer les productions des élèves, permettent de créer un climat serein, propice à l'écoute et au respect de la parole de l'autre, ce qui est essentiel pour « échanger et réfléchir avec les autres¹ ». Dans sa classe de CE2, l'auteure amenait ses élèves à bâtir des leçons sonores sur des notions de grammaire, d'orthographe et de lexique, afin qu'elles soient mises à disposition d'élèves d'autres classes ou de ceux qui seraient assis dans la même salle de classe l'année suivante. Elle souhaitait ainsi consolider les apprentissages de ses élèves en leur faisant les réinvestir dans une production radiophonique. Parfois, elle promenait le microphone dans la classe pour recueillir les réponses de ses élèves. « L'élève qui avait pris la parole se redresse alors, sa voix s'intensifie. Chacun est dans l'écoute attentive de ce qu'il dit. Est-ce l'effet micro² ? », questionne-t-elle. Puis, elle résume la qualité d'une telle conversation dans sa classe : « sur la forme, cet échange se déroule dans le plus grand calme. De fait, tacitement, tout le monde respecte la parole de l'autre³. »

A la fin de la période 3, j'ai moi aussi utilisé le microphone pour enregistrer les productions orales de mes élèves. Après avoir écouté les quatre épisodes de la fiction « Nathan et Joris au bord du lac », mes élèves devaient composer le cinquième et dernier. Ils ont conçu le scénario, dicté au maître les phrases de narration et la réplique qu'ils souhaitaient inclure, choisi une musique d'accompagnement et bruité quelques actions. Ils ont réalisé un conducteur radiophonique précis de leur épisode. A l'avant-dernière séance de cette séquence, j'ai donc enregistré tous mes élèves, par groupes de six. Un premier élève racontait l'histoire à la manière d'un narrateur en suivant le script illustré, un deuxième disait l'unique réplique d'un personnage, une troisième faisait les bruits, un quatrième enregistrait au moyen de mon téléphone portable (pendant que je doublais l'enregistrement par sécurité avec un magnétophone radio Zoom H4n) et les deux derniers vérifiaient que les camarades intervenaient oralement au bon moment. Puis, les rôles tournaient. Lorsque les six enfants avaient joué tous les rôles, six autres élèves venaient pour s'enregistrer, et ainsi de suite. Pendant ce temps, les élèves en autonomie devaient dessiner le cinquième et dernier épisode de la fiction, celui qu'ils avaient bâti.

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

² Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan, Page 30.

³ *Ibid.*

Concernant le climat de classe et l'écoute mutuelle, je ne parviendrais pas à la même conclusion que Catherine Dumont Devoge. Lors de cette séance d'enregistrement, mes élèves se sont rapidement agités et ils n'ont pas vraiment respecté la parole de celui s'exprimait au microphone. Certains élèves assis à la table d'enregistrement, et donc à qui j'avais confié un rôle, chahutaient également. Ils avaient pourtant parfaitement compris que cet enregistrement serait envoyé à leurs parents et que cette séance constituait l'aboutissement de tout le travail de langage oral au cours de la période.

Je pense que ce que j'ai observé en classe s'éloigne manifestement des remarques de Catherine Dumont Devoge pour deux raisons. Tout d'abord, elle avait la charge d'une classe de CE2 alors que je suis en responsabilité en moyenne section. Les durées d'attention d'élèves de 4 ans et 8 ans sont très différentes. En maternelle, les enfants doivent changer d'activité très fréquemment. Or, ma session d'enregistrement a duré une heure. Certes, chaque élève est venu parler environ deux minutes au microphone ; il a joué différents rôles pendant une dizaine de minutes à la table d'enregistrement ; et il a passé le reste du temps en autonomie. Les activités étaient donc variées et entrecoupées. Mais ce reste du temps en autonomie était justement trop long. Ensuite, je pense que les élèves de maternelle, du fait de leur jeune âge, ne comprennent pas que chaque bruit de la classe s'entend dans un enregistrement, même un chuchotement à une autre table, et que cela nuira à la qualité du produit final. J'avais demandé le silence complet, silence qui a été observé quelques secondes uniquement. Je savais très bien que je ne l'obtiendrais pas longtemps mais j'ai souhaité essayer de le leur faire observer, peut-être pour la première fois de leur scolarité. C'était manifestement trop ambitieux. Même lors des exercices anti-intrusion qui durent une dizaine de minutes et que j'introduis de manière très ludique dans ma classe de trente élèves, je ne parviens pas à obtenir un silence complet.

Afin d'instaurer un climat plus favorable à l'écoute, j'aurais dû fractionner cet enregistrement sur plusieurs séances afin qu'il dure moins longtemps à chaque fois. J'aurais dû trouver d'autres modalités de gestion de classe pour maintenir le calme et éviter que l'enfant qui parle au microphone et celui qui enregistre son camarade soient dérangés par d'autres : désigner un enfant responsable de déplacer un curseur suivant le niveau sonore de la classe ; autoriser la lecture aux tables, et non pas au coin regroupement propice aux discussions de type café du commerce ; récompenser quelques élèves particulièrement calmes à l'issue de la séance et le promettre dès le début...

1.2. Les outils radiophoniques motivent les élèves

Utiliser un magnétophone radiophonique en classe, combiné à un logiciel de montage simple comme Audacity¹, permet de fixer la parole des élèves, de la conserver et de la faire voyager grâce aux outils numériques de communication. Les progrès oraux des élèves peuvent alors être partagés et valorisés auprès d'un auditoire. C'est, du point de vue des élèves, une grande fierté et une source de motivation importante. L'oral prend alors tout son sens, d'autant qu'il peut être partagé avec un nombre de destinataires variable en fonction des circonstances et des besoins pédagogiques : destinataires peu nombreux, pour créer une toute petite communauté d'auditeurs afin de rassurer le petit parleur qui ose entrer en communication pour la première fois ; destinataires plus nombreux pour valoriser le travail des parleurs plus aguerris.

1.2.1. Avec la radio, les élèves sont en position de médiateurs de savoirs

Les outils radiophoniques permettent aux élèves de conserver dans le temps leurs productions orales. Ils peuvent donc concevoir et réaliser des oraux qui servent à d'autres. Les élèves aiment d'ailleurs beaucoup inverser les rôles et se prendre pour des maîtres et des maîtresses. C'est ce que Catherine Dumont Devoge a fait faire à ses élèves de CE2 : ils ont produit des programmes radiophoniques de grammaire, lexique et orthographe, destinés à d'autres élèves.

De surcroît, le [le travail] concrétiser renforce sa [à l'enfant] participation active à son apprentissage. Cette matière sonore peut rester ainsi ou être montée au studio de Radio Clype. Elle prend place dans la bibliothèque sonore de la classe, soit sous forme de CD, soit comme fichier son sur l'ordinateur. Ces modules sonores ou podcasts sont réécoutables à volonté².

Ces modules sonores ont donc une finalité précise, communiquée dès le début aux élèves. Ceux-ci ont donc le sentiment de travailler pour une cause qui a du sens : aider des camarades dans leur apprentissage. « Les élèves se sentent impliqués ; ils savent « à quoi ça sert »³ », note-t-elle, un peu plus tard.

L'an dernier, j'ai moi-même sollicité des élèves de l'option théâtre de seconde du LFIA, en partenariat avec leur professeur de lettres, pour qu'ils prêtent leur voix et enregistrent les fictions radiophoniques que j'écrivais pour mes élèves de CE2. Les lycéens étaient fiers de

¹ Audacity. <https://www.audacityteam.org/>

² Dumont Devoge C. (2020). *Podcast, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 89.

³ Dumont Devoge C. (2020). *Podcast, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 175.

produire un oral qui allait servir aux plus jeunes à apprendre. Les écoliers étaient heureux de savoir que les plus grands (parfois un grand frère ou une grande sœur) avaient fait des efforts pour eux.

1.2.2. La radio permet de choisir et varier les destinataires de l'oral produit

1.2.2.1. Valoriser le travail des élèves en faisant sortir leurs oraux de la classe

Jean-Marie Girardot définit la radio de la manière suivante : « Il s'agit bien d'une communication entre deux personnes, mais qui s'établit sans dialogue (à moins que les règles du jeu ne soient modifiées et que l'on fasse le choix d'une émission interactive)¹. » Cette définition pose la question de l'identité de l'autre personne, celle qui recevra le message oral, comme le formulent les auteurs Eric Bonneau et Gérard Colavecchio.

Définir un projet radiophonique, c'est se poser la question essentielle du public : qui écoute les émissions ? Dans le cas de la radio en milieu scolaire, qui n'est pas assujettie à la "loi de l'audimat" et à un impératif d'audience, on serait tenté de se désintéresser du public. Or, la radio n'a de sens que si elle est écoutée. A plus forte raison lorsqu'elle affiche une finalité pédagogique : quel serait le sens de l'activité si l'on devait proposer à des élèves de produire sans se soucier du moindre retour de la part des auditeurs ? Il est indispensable de mieux les connaître afin de proposer des émissions susceptibles de les intéresser, voire de les inviter à y réagir ou même à y prendre part².

Dans ma classe, je me suis donc posé la question des auditeurs. Qui seront-ils ? Combien y en aura-t-il ? A quoi serviront-ils, d'un point de vue pédagogique ? En période 3, mes élèves ont bâti la suite et la fin de la fiction fantastique « Nathan et Joris au bord du lac ». Pendant les deux premières semaines de classe de la période, ils avaient écouté et travaillé sur les quatre premiers épisodes. Lors de la troisième semaine, ils ont écrit et enregistré le cinquième. Aujourd'hui, avec le recul, je regrette ne pas les avoir associés à cette réflexion sur les destinataires de leur oral. Je les ai simplement informés, en début de séquence, que leurs productions seraient envoyées à leurs parents. Je pense que j'aurais dû leur demander à qui ils auraient aimé les envoyer. Sans doute auraient-ils mentionné leurs parents. Mais peut-être auraient-ils eu d'autres idées, comme les élèves d'une autre classe ou d'une autre école, ce qui

¹ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 31.

² Bonneau E et Colavecchio G. (2013). *Faire de la radio à l'école, des ondes aux réseaux*. Education aux médias. CNDP. Page 43.

aurait été assez facile à mettre en place. Les impliquer dans le choix du destinataire les aurait motivés encore davantage.

Parce que mes élèves avaient conscience de la finalité de leur travail oral, ils avaient tendance à prendre l'exercice très au sérieux. « L'élève au micro a pleinement conscience de la nécessaire qualité à apporter à la transmission de son message¹ », note ainsi Jean-Marie Girardot. Dans ma classe, j'ai effectivement ressenti que beaucoup d'élèves faisaient de leur mieux pour « apporter » de la « qualité » à leur intervention orale, sachant qu'elle serait exploitée par la suite. Gwénaële Guillerm parle même d'un « trac » qui stimule les élèves.

Auditeurs

Ils sont la clé de voûte du dispositif. Sans eux, pas de radio. Nous travaillons pour eux. Les enseignants, même s'ils s'engagent dans un projet radiophonique dans un but purement pédagogique, ont tout de suite conscience de l'importance d'être écoutés par d'autres. Les élèves, eux aussi, sont conscients de l'importance de l'auditeur parce qu'ils sont fiers de passer à la radio et veulent se faire entendre sous leur meilleur jour. Enfin, pour l'équipe de la radio qui partage à la fois le trac, la fierté et le but pédagogique, l'auditeur est un puissant stimulant. Il faut préciser toutefois que la notion d'auditeur reste très floue pour les plus jeunes de nos producteurs. En maternelle et jusqu'au CE2, les enfants profitent surtout du plaisir de parler au micro, sans souci véritable d'être écoutés².

L'auteure estime que « la notion d'auditeur reste très floue » pour les élèves de cycles 1 et 2. Ce n'est pas vraiment le sentiment que j'ai eu dans ma classe. Lorsque, en début de période 3, j'ai annoncé que la suite et la fin de l'histoire que les élèves enregistreraient seraient envoyées à leurs parents, ils ont tout de suite compris ce que cela signifiait et impliquait et ils m'ont regardé avec de grands yeux ébahis. Lorsqu'ils se sont enregistrés en fin de séquence, je sentais que certains avaient une légère appréhension au moment de se lancer, appréhension qui a disparu dès les premiers mots prononcés. D'ailleurs, Catherine Dumont Devoge note, dans sa classe de CE2, donc de cycle 2, que ses élèves prennent l'exercice très au sérieux et s'y investissent davantage qu'en temps normal :

Il me semble que les interventions sont plus construites, plus actives, plus nombreuses. Est-ce le fait que les élèves attendent leur tour au micro calmement qui leur permet de réfléchir à ce qu'ils vont dire ? Ils hésitent d'ailleurs sur le choix d'un mot ou d'une formulation³.

¹ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 31.

² Guillerm G. (2009). *Vous êtes sur Radio-Clype, Abécédaire d'une radio scolaire*. L'Harmattan. Page 21.

³ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 32.

Dans ma classe de moyenne section, vingt-neuf enfants sont parvenus à enregistrer le cinquième et dernier épisode de la fiction « Nathan et Joris au bord du lac », en suivant le script illustré qu'ils avaient réalisé avec mon aide. Seul un, extrêmement timide, a rejeté l'exercice. La très grande majorité d'entre eux a donc réussi à « produire des énoncés enchaînant de manière cohérente au moins quatre ou six propositions », longueur que Pierre Péroz juge « indispensable » pour « un élève de grande section au cycle 1 »¹.

Longueur indispensable pour que l'apprentissage des catégories grammaticales qui intéressent la dimension phrastique devienne possible. Longueur indispensable pour que l'élève soit confronté dans la construction de son discours aux problèmes essentiels : la gestion des temps d'abord (articulation entre les temps du premier plan, passé composé ou passé simple, et temps du deuxième plan, imparfaits ou conditionnels), la question des connecteurs (temporels ou logiques), la détermination nominale (le choix des articles, indéfinis, définis, des démonstratifs), les reprises pronominales (avec des pronoms de troisième personne trop souvent au masculin ou encore sans référent nominal explicite)².

Le microphone est un outil intéressant pour permettre aux élèves de « parler longtemps³ », comme le préconise Pierre Péroz, sans être interrompu, ce qui est rare en temps normal en classe. Parce que les enfants savent que le microphone enregistre celui qui a la bouche juste au-dessus, et que celui qui est situé plus loin a peu de chances d'être entendu sur le fichier sonore, ils se coupent moins la parole. De même, celui qui sait qu'il a la parole parce que le microphone est dirigé vers lui se sent légitime pour parler et garder la parole. A la limite, peu importe que le magnétophone enregistre effectivement, ou pas. Ce qui compte, c'est que le microphone matérialise bien plus clairement que dans un échange oral normal qui a la parole et qui ne l'a pas. Le microphone détermine les tours de parole avec bien plus d'autorité que le maître qui nomme les locuteurs. Et cette parole confiée pour un certain temps et ainsi sacralisée est essentielle pour que l'élève formule plusieurs phrases de suite et s'entraîne à maîtriser « la syntaxe » et « la morphologie, à travers l'apprentissage des relations entre les groupes de mots et entre les propositions lors de la construction des interventions⁴ ». Les programmes de l'Education nationale évoquent d'ailleurs cette longueur nécessaire dans les propos tenus par les élèves de maternelle : « Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur

¹ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette éducation. Page 20.

² *Ibid.*

³ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette éducation. Page 19.

⁴ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette éducation. Pages 19 et 20.

le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations¹. »

Ainsi, dans ma classe, David, le 26 novembre 2020, parle six minutes de suite, avec seulement cinq interventions de la part du maître, comme le montre la transcription de son récit en annexe 6. Il raconte toute l'histoire « Diego », longue de cinq épisodes, et étudiée en période 2 dans ma classe. Il reprend même, à la fin de son récit, des dialogues dans sa voix, sans mentionner qui parle, tellement il est pris dans son histoire. L'enfant est déjà très à l'aise à l'oral, comme le montre la formule « il était une fois » au début de sa prise de parole, formule qui ne figure pas dans la fiction. Manifestement, il maîtrise déjà certains codes du récit oral. Il construit son dialogue dans l'ordre chronologique, mais en complète improvisation, puisqu'il s'étonne lui-même de la fin de son récit (« Oh ! C'est fini ») et qu'il pense ne plus se rappeler de la fin alors qu'une simple relance lui permet de terminer son histoire. Les figurines des personnages qu'il manipule et déplace sur une grande carte au format A1, tout en parlant, l'aident à formuler chaque étape de l'histoire. De nombreux « et après » servent à l'enfant à ne pas perdre le fil et à garder la parole, façon sans doute de se rassurer en tant que locuteur.

Au niveau lexical, l'enfant réinvestit à bon escient le vocabulaire spécifique de la fiction : « carapace », « iguane », « lion de mer », ainsi que l'expression : « tu comptes lui dire ». Il fait un léger contresens en parlant des lions de mer puisque, dans la fiction, Marianne l'iguane veut commander des algues à un lion de mer pour nourrir ses petits ; elle ne souhaite pas obtenir d'algues pour nourrir des lions de mer. Au niveau syntaxique, la transcription de son récit montre qu'il apprend à inverser le verbe et le sujet pour poser une question, comme dans le texte de la fiction « Diego ». Il dit par exemple : « D'où vient-il ? ». Mais il ne le fait pas encore systématiquement puisqu'il dit également : « Où tu vas, Alyson ? ». A noter enfin que David réemploie l'impératif à deux reprises sans erreur, dont une fois avec un pronom : « sois pas idiot, Diego » et « disons-lui la vérité », des phrases dites dans la fiction qu'il reprend à son compte.

De la même manière, Nicolas réussit à raconter un épisode de la fiction en parlant longuement, sans aucune intervention du maître ni de ses camarades. La transcription de son récit est également reproduite en annexe 6. Lui aussi reprend les dialogues dans sa voix mais se trompe en mélangeant du discours direct et du discours indirect dans la même proposition :

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.
<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

« tu pourrais appeler tes amis et Alyson il donne le téléphone à tes amis » (sachant que c'est Alyson qui parle). A noter que l'élève reprend également des formulations intéressantes de la fiction, notamment celles consistant à inverser le sujet et le verbe dans une phrase affirmative de narration : « arrive Alyson » et « arrive Marianne l'iguane ».

Cet exercice a donc permis à ces deux derniers élèves, habituellement en réussite à l'oral, de parler longtemps et de s'entraîner à utiliser des outils syntaxiques que l'on peut rarement développer en production orale en regroupement, où les prises de parole sont courtes et la pression des autres élèves, importante.

J'ai également travaillé le « parler longtemps » en période 3 grâce à la fiction « Nathan et Joris au bord du lac ». Je reproduis en annexe 7 quatre enregistrements de mes élèves qui racontent le cinquième et dernier épisode que la classe avait précédemment écrit. Les élèves ont sous les yeux un script (dicté à l'adulte) illustré par leurs soins (voir annexe 36). Leur histoire étant assez longue, il n'était pas possible de la mémoriser par cœur.

Les quatre élèves ont produit des énoncés contenant onze à quinze phrases. Il s'agit donc bien du « parler longtemps » mis en avant par Pierre Péroz et exigé par les programmes de l'école maternelle. L'exercice ayant été réalisé en janvier, nous ne sommes qu'à la moitié de l'année scolaire de moyenne section mais la quasi-totalité des élèves maîtrisait alors déjà cette compétence.

Concernant les temps, les élèves utilisent principalement le présent car ils reprennent le temps qui domine la fiction. Seules Édén (« ont perdu » et « ouvrait »), Daphné (« ont perdu ») et Ava (« sont venus ») utilisent un tout petit peu le passé, sans doute car un camarade prononce juste avant elles la réplique d'un personnage au passé composé (« Oh mince ! La bougie a fondu. »)

Au sujet des reprises pronominales, la transcription des enregistrements montre clairement que les élèves sont ici dans leur zone proximale d'apprentissage. Ils font de nombreuses erreurs que le maître reprend en demandant à plusieurs reprises qui fait quoi. En effet, les élèves utilisent majoritairement les pronoms « il » ou « ils », même lorsqu'il y a un changement de référent, dans le récit. Ainsi, Daphné pense à dire « les parents » car le sujet précédent de sa phrase est « le serpent ». Mais à la fin de son récit, elle enchaîne « ils allument les phares » et « ils retrouvent leurs parents » alors qu'il y a un changement de référent. De même, Édén commence son récit par « ils », sans spécifier de qui il s'agit. Alors qu'elle parlait des héros, elle change de référent sans le mentionner lorsqu'elle dit « il ouvrait sa gueule » pour évoquer le serpent. Cela étant, un peu plus tard, elle fait le bon choix puisqu'elle enchaîne les deux phrases suivantes : « Et ils se réchauffent les mains » et « Le serpent, il leur montre la

direction. » A noter qu'à la toute fin de son récit, Édén semble faire des efforts en choisissant les parents comme sujet de ses phrases. Elle doit alors penser à employer le déterminant adéquat introduisant le groupe nominal « leurs enfants », ce qu'elle fait très bien après une hésitation qui témoigne de sa réflexion : « Et après, ils retrouvent leurs... leurs... leurs enfants. » Émy, elle, change de sujet trois fois dans son récit en désignant clairement qui fait quoi et sans avoir recours au pronom. Elle fait cependant une erreur, que je reprends, et se trompe à deux reprises, en passant au pronom singulier alors qu'elle parle d'un sujet pluriel. Ava fait deux erreurs de reprise pronominale, que je corrige. Puis, dans la seconde partie de son récit, elle se force à être explicite et à mentionner clairement le sujet de ses phrases lorsque celui-ci change. Elle le fait très bien : « Ils se réchauffent les mains. Le serpent, il trouve le chemin » même si cela lui demande un certain effort comme en témoigne son hésitation : « Euh... Joris... euh... les parents sont dans la voiture. »

Ces erreurs et ces efforts montrent que ces six élèves (David, Nicolas, Édén, Daphné, Ava et Émy) sont pleinement engagés dans l'apprentissage de compétences orales intéressantes au cours de travaux enregistrés qui sortent de la classe et qui sont partagés. Cependant, je pense que je ne leur ai pas facilité la tâche dans cet exercice de la reprise pronominale, leur ayant mis sous les yeux le script illustré qu'ils avaient produit. Certes, ce support les aide à raconter l'histoire, trop longue pour être mémorisée. Mais quand l'enfant voit l'image du serpent, il a tendance à dire « il » puisqu'il est clair pour lui, pour le maître et pour les camarades assis autour de la table, qu'il s'agit du serpent que tout le monde voit. L'élève ne s'imagine pas qu'il doit tout expliciter car les véritables destinataires, les parents, sont absents, et n'auront pas les mêmes supports sous les yeux lorsqu'ils écouteront. J'ai donc amené maladroitement mes élèves à confondre le langage d'évocation (que je recherchais) et le langage en situation (que j'ai contribué à faire émerger). Je ne pense pas qu'il aurait fallu éliminer le script illustré, dans la mesure où les enfants ont besoin d'un support de rappel. Peut-être aurais-je dû prendre le temps, une fois l'enregistrement effectué, d'en faire un second, sans le script cette fois, et en rappelant aux élèves que ce qu'ils diraient serait envoyé aux parents, pour les inciter à parler en prenant davantage en compte leur véritable destinataire.

A titre d'illustration, je donne accès, en annexe 8, au travail d'Ava, monté et mixé par mes soins, travail qui a ainsi été envoyé aux parents qui m'avaient précédemment remis l'autorisation de partage de voix. Vingt familles sur trente m'avaient donné leur accord pour diffuser les voix de leurs enfants dans un fichier MP3 et les envoyer aux autres parents. Les retours des parents ont été très positifs, valorisant ainsi le travail de leurs enfants. Je reproduis en annexe 9 les commentaires, reçus par courrier électronique. L'implication des parents dans

le monde de l'école et les efforts de leurs enfants semble constituer « un facteur essentiel de réussite des enfants¹ », comme l'affirme l'Education nationale, bien que le sujet soit débattu au niveau international, comme le montre un article² de Robert Rakocevic, chef de la mission aux relations européennes et internationales au ministère français de l'Éducation nationale.

1.2.2.2. Limiter le nombre de destinataires : éviter le groupe classe, trop impressionnant

Pour certains élèves particulièrement timides ou faibles parleurs, l'utilisation d'un microphone permet de sélectionner les destinataires de l'oral et d'en limiter le nombre. Ainsi, l'élève qui ne se sent pas en confiance ou qui éprouve des difficultés à l'oral pourra s'exprimer dans un cadre moins stressant.

Lors de travaux de narration orale en utilisant l'histoire « Diego », Adam, le 5 novembre 2020, formule ses trois premières phrases complètes, comme le montre la transcription, en annexe 10, du récit qu'il donne du premier épisode de la fiction. L'enfant est arrivé mutique à la rentrée de septembre, même s'il donnait l'impression de comprendre les interactions et les consignes de classe. Jamais il n'avait pris la parole jusqu'alors. Interrogé parfois nommément lors de nos séances de langage oral en demi-classe, il n'avait jamais desserré les dents. Félicité après sa prestation ce jour-là, Adam a alors expliqué qu'il aimait parler « parce que ça enregistre », en montrant mon téléphone portable. Pendant son récit, il regardait l'appareil, et non pas moi, ni les autres enfants, ni la carte et les figurines des personnages disposées sur la table. Le microphone lui a offert un espace de parole sécurisé puisque seuls deux autres enfants et le maître pouvaient écouter ses propos. Le microphone lui a donné du temps. Il a mis une minute et trente secondes pour formuler ses trois phrases courtes, durée qu'il est bien difficile d'accorder à un élève en temps normal en regroupement sans perdre les autres qui s'impatientent, s'intéressent à autre chose ou coupent la parole.

De même, Samuel a prononcé ses deux premières phrases complètes, avec mon aide, le même jour : « parce qu'il veut ses amis » et « ils sont au zoo ». Ses propos figurent également en annexe 10. Comme Adam, il n'avait jamais parlé jusqu'alors. Très timide, je sentais depuis le début de l'année que les autres l'impressionnaient. J'ai donc sollicité sa parole une fois que

¹ *Eduscol*. La Mallette des parents, pour accompagner la réussite de tous les élèves (2020). <https://eduscol.education.fr/2288/la-mallette-des-parents-pour-accompagner-la-reussite-de-tous-les-eleves>

² Rakocevic R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Education et formation*. N°85. <https://www.education.gouv.fr/media/19733/download>

tous les autres élèves de son groupe avaient terminé leur prestation orale au microphone et avaient quitté la table. Il se trouvait donc seul avec moi. Il a lancé quelques idées, manifestant une certaine compréhension de l'épisode écouté. Il a également répété, avec un peu plus d'assurance, des mots qu'il prononçait à voix très basse ainsi qu'une phrase complète. Compte tenu de son énorme timidité, ces progrès sont très importants.

Octave, lui, présente un trouble de la parole, diagnostiqué et traité par un orthophoniste. Il s'exprime très lentement, prononce mal certains sons et a tendance à bégayer. Cela ne l'aide pas à s'exprimer lors de nos séances de langage oral. A l'automne, il ne sollicitait jamais la parole. Lorsque je la lui confiais, il parvenait rarement à terminer son propos et à se faire comprendre. Le 5 novembre 2020, le microphone lui a offert un espace de parole qu'il a su utiliser. L'enfant a parlé une minute et quarante secondes (voir annexe 10 ; son propos est difficilement compréhensible et il m'a fallu le réécouter à plusieurs reprises pour le transcrire). Il a intégré dans son propos quelques citations des personnages qu'il a prononcées en changeant le ton de sa voix. Octave n'avait jamais fait cela lors de nos séances précédentes, sans microphone.

Quant à Ilias dont la production orale figure également retranscrite dans la même annexe, lui avait l'habitude de s'exprimer de manière expansive, sans grand respect des règles de syntaxe, avec de nombreux mots peu porteurs de sens, et rarement dans le propos de la question. L'élève avait tendance à dire ce qu'il voulait sur l'histoire de Diego, sans prendre en compte la question précise. L'utilisation du microphone lui a donné le sentiment que l'exercice était sérieux et il a été attentif à la consigne, certes simple. L'élève fait un contresens puisqu'il indique que la tortue Diego a nagé pour traverser la mer, ce qui n'est pas le cas dans la fiction. Mais Ilias essaie tout de même de raconter l'histoire de manière chronologique.

L'an dernier, dans ma classe de CE2 au LFIA, j'avais mis en place un atelier d'écoute individuelle de fictions radiophoniques. A tour de rôle, mes élèves allaient écouter une histoire à la bibliothèque, voisine de ma classe. Ils devaient écouter quatre à huit questions, y répondre oralement, et j'enregistrais leurs réponses au moyen d'un microphone-cravate accroché à leur chemise. Chaque élève avançait à son rythme en ayant la possibilité de réécouter les questions autant de fois qu'il le souhaitait. Chaque élève avait la possibilité de se lancer dans une réponse puis de se reprendre s'il le jugeait nécessaire. Par contre, le papier et le crayon étaient interdits, afin que les élèves ne produisent pas une réponse écrite qu'ils auraient ensuite lue. J'ai été particulièrement étonné de voir que deux élèves timides, dont une, Sofia, qui était en difficulté à l'oral, avaient très bien réussi l'un de ces exercices. Non seulement elles avaient parfaitement compris l'histoire, qui comportait pourtant de nombreux trous et nécessitait de bonnes capacités

d'inférence, mais elles ont été capables d'exprimer leurs points de vue avec une grande clarté et de manière construite.

Dans une interview qu'elles m'ont donnée pour la réalisation de mon documentaire radiophonique, ces deux élèves m'ont expliqué qu'elles se sentaient mieux pour s'exprimer, seules face au microphone, qu'au sein du groupe classe. Ces deux interviews sont retranscrites en annexe 11. Sofia a peur de parler en classe parce qu'elle « ne sai[t] pas réfléchir vite ». L'exercice radiophonique, tel que décrit ci-dessus, lui permet au contraire de prendre tout son temps, seule, en maîtrisant le flot des questions. Bahia, elle, explique que « quand [elle a] le temps, [elle se] sen[t] un peu plus libre de faire. Quand [elle] prend [son] temps et [qu'elle] fai[t] des erreurs, [elle] peu[t] les relire [les revoir, veut-elle sans doute dire] et les corriger. » Et l'élève de critiquer les interactions orales habituelles en classe d'élémentaire où elle n'a pas le temps de dire ce qu'elle veut parce qu'elle n'est « pas toute seule ». Leurs propos montrent que le microphone crée un espace temporel différent, particulièrement bénéfique aux élèves pour qui le jeu traditionnel des questions réponses du tac-au-tac ne convient pas.

Bahia parle en outre de sa « peur » et de sa « honte » de s'exprimer face aux autres élèves qui pourraient « se moquer » d'elle. Le microphone et le magnétophone, qui enregistrent l'élève, seule dans une autre pièce, deviennent alors « comme une personne qui peut jamais parler », et donc jamais se moquer, ni rire, ni juger. Ce dispositif débloque la parole à condition que le maître, qui réécoute les travaux, ait explicité le statut de l'erreur afin que l'élève sache qu'elle sera considérée comme normale dans le processus d'apprentissage. Bahia ne sent pas gênée que son maître réécoute ses productions « parce qu'[il] nous [a] dit qu'on apprend avec les erreurs », explique-t-elle dans cette interview.

Dans son ouvrage sur la création de podcasts à l'école, Catherine Dumont Devoge note un effet similaire à l'utilisation du microphone sur un de ses élèves particulièrement timide de CE2. Le dispositif radiophonique qu'elle a mis en place dans sa classe parvient à libérer la parole de cet élève de manière étonnante :

Un élève me demande si je peux enregistrer ce qu'il veut dire, mais à la condition que ce ne soit pas diffusé. Voyant mon air interrogatif, il me dit qu'il osera dire plus de choses, que ce sera comme si c'était quelqu'un d'autre qui parlait. Je n'avais pas encore vu le micro sous cet angle, celui d'un rempart, d'une protection ou d'un objet qui permet au locuteur de se distancier par rapport à sa parole¹.

¹ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 209.

2. LES OUTILS RADIOPHONIQUES FAVORISENT L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Les supports d'enseignement purement radiophoniques, parce qu'ils ne sont pas imagés, sont susceptibles de générer des images mentales très diverses dans l'esprit des jeunes élèves de maternelle. En production grâce au micro et à la possibilité de se réécouter, les élèves sont amenés à construire l'oral comme on bâtit un écrit, à savoir en le préparant, en l'amendant et le reprenant, tel un brouillon.

2.1. Les supports radiophoniques stimulent les représentations mentales des histoires écoutées

Confronté à une image, en mouvement ou fixe, l'enfant n'a plus beaucoup de travail intellectuel à effectuer pour se représenter la situation. Il observe. Et tout est clair à ses yeux. Cette passivité a été décrite par l'Académie des sciences ainsi que celles de médecine et de technologie dans des études menées dans les années 2010¹. Pire, l'image et l'écran empêchent parfois l'enfant de se créer sa propre image mentale qui aurait pu être différente de celle de l'illustrateur sans forcément être erronée. « Être privés d'image dans un premier temps oblige les élèves à traiter l'écrit entendu et à fabriquer une représentation dynamique qui intègre les différents personnages, leurs intentions et leurs actions dans le contexte² », expliquent les chercheurs Roland Goigoux, Isabelle Roux-Baron et Sylvie Cèbe, qui prônent un usage ultérieur de l'illustration. En d'autres termes, l'image ne laisse pas l'enfant libre de travailler intellectuellement. Elle l'aliène dans une représentation qui n'est pas nécessairement la sienne.

Cette idée a d'ailleurs été développée de manière très convaincante par un homme de poésie et de radio, passionné par ce médium. Luc Bérimont (1915-1983) a exprimé cette différence entre la réception d'un message imagé et celle d'un message radiophonique de la façon suivante :

Lorsque je dis arbre, vous voyez un arbre. Lorsque je dis rivière, vous voyez une rivière. Je fais de la télévision. Chaque fois que je veux montrer un arbre, je montre un arbre qui n'est pas le vôtre. Et quand je dois montrer une rivière, je montre une rivière qui n'est pas la vôtre. Chaque fois, vous êtes violenté. Vous êtes obligé de recevoir un apport qui vous est étranger. Ce qui est merveilleux dans la radio, c'est que

¹ Berthomier N et Octobre S. (2019). *Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de la cohorte Elfe. Culture Etudes. 2019-1.*

<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2021/Enfants-et-ecrans-de-0-a-2-ans-CE-2019-1>

² Cèbe S, Roux-Baron I, Goigoux R. (2018). *Narramus*. Retz. Page 10.

vous faites appel à vos ressources profondes, à votre univers particulier. Et je crois que les mots, lorsqu'on les lance à la radio, prennent une force explosive considérable. Ce sont des graines que l'on met dans une espèce de sol et qui vont pousser chez chacun, mais avec ses caractéristiques particulières, et chacun va trouver sa vraie graine à lui¹.

2.1.1. La fiction radiophonique, un support d'apprentissage langagier proche de ceux préconisés par des chercheurs en sciences du langage

Ce travail de création d'images mentales est essentiel à l'entrée dans l'écrit puis la lecture au cycle 2. « Le choix d'un texte non illustré prépare donc plus facilement les élèves à l'entrée dans l'écrit² », relève ainsi le chercheur en sciences du langage Pierre Péroz. Ce travail de création d'images mentales a également été évoqué dans les travaux de Roland Goigoux, Isabelle Roux-Baron et Syvie Cèbe. Ils préconisent de présenter aux élèves des écrits lus sans image dans un premier temps :

Nous savons en effet que, dans les moments de lecture partagée, si le texte et l'image sont présentés simultanément, l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive que par l'information linguistique importante sur le plan sémantique (van der Broek et al., 1996)³.

Ces auteurs préconisent de montrer des illustrations après lecture ou contage. « Dans un second temps, les images que l'on a appris à observer et que l'on a décrites servent de support à la mémoire pour faciliter le rappel de récit⁴ », relèvent-ils.

Je me suis appuyé sur les travaux de ces chercheurs pour créer la fiction radiophonique que j'ai utilisée dans ma classe en période 3, « Nathan et Joris au bord du lac ». Cependant, j'ai décidé, à la moitié de l'année scolaire et après avoir fourni à mes élèves, en période 2, une carte et quelques figurines avec la fiction « Diego », de m'éloigner de cette dernière recommandation et de priver mes élèves de tout support imagé, me rapprochant ainsi davantage des conseils du chercheur en sciences du langage Pierre Péroz.

Le lexique verbal réemployé au cours de la séance de langage est plus important et plus varié lorsque les élèves ont entendu la lecture d'une histoire que lorsque cette histoire a fait l'objet d'une lecture présentation de l'album correspondant⁵.

¹ La Boîte de Pandore (25 mai 1971). France Culture. Interview de Luc Bérimont.

² Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 62.

³ Cèbe S, Roux-Baron I, Goigoux R. (2018). *Narramus*. Retz. Page 10.

⁴ *Ibid.*

⁵ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 57.

Il remarque en outre que, lorsque les élèves répondent aux questions de leur professeur, ce sont les illustrations qui leur reviennent en mémoire en priorité, et non pas le texte entendu. Les élèves doivent alors « traduire » le contenu illustré en contenu verbal, ce qui est « peu rentable sur le plan linguistique¹ ». Il préconise donc de se passer purement et simplement d'illustrations dans les séances de langage oral. Il explique enfin qu'il s'agit d'une exigence institutionnelle : les programmes de l'Education nationale de cycle 1 imposent le travail de la compréhension de « textes écrits sans autre aide que le langage entendu² ».

Pierre Péroz dégage plusieurs critères permettant de sélectionner un texte écrit à lire aux élèves pour travailler les compétences langagières. En premier lieu, l'histoire doit « toucher les élèves » et « présenter une dimension humaine et morale que les élèves peuvent reconnaître³ ». Pour la période 3, j'ai choisi d'écrire pour mes élèves une fiction fantastique en quatre épisodes relatant les aventures de deux garçons, perdus dans la forêt. Ils rencontrent un personnage énigmatique, à la voix légèrement robotisée, et sorti d'un lac. Ce dernier propose d'aider les enfants à retrouver leur chemin mais ceux-ci hésitent à lui faire confiance. Ce scénario a clairement touché les élèves de ma classe, qui se sont forcément identifiés aux deux héros, et qui s'inquiétaient de savoir s'ils parviendraient finalement à retrouver leur famille. En second lieu, Pierre Péroz estime que l'histoire présentée aux élèves doit « reposer sur un texte qui n'a pas besoin d'illustrations pour être compris⁴ ». Je me suis bien évidemment arrangé pour écrire un texte où l'information nécessaire à la compréhension serait apportée de manière complète par les dialogues des personnages ainsi que les ambiances sonores. En troisième lieu, Pierre Péroz préconise des histoires présentant « une structure simple, logique et complète », critiquant les contes de randonnée dont la suite des rencontres est difficile à « mémoriser » parce que « trop longue et sans logique⁵ ». J'ai donc écrit « Nathan et Joris au bord du lac » de façon linéaire. Les actions se déroulent dans un temps très limité, sans doute l'espace d'une soirée. Le lieu est unique : les berges d'un lac dans une forêt. Néanmoins, un passage de l'épisode 2 consiste en un récit de l'histoire du lac dont le niveau de l'eau ne cesse de baisser. Il s'agit d'éléments de contexte pour comprendre les motivations du personnage mystérieux qui font appel à des événements passés. Ce n'est pas un flash-back mais il peut cependant présenter quelques difficultés de compréhension aux élèves.

¹ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 58.

² BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

³ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 60.

⁴ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 61.

⁵ *Ibid.*

Pierre Péroz constate que l'intérêt des élèves n'est en rien émoussé lorsqu'on suit ses préconisations sans présenter d'images aux enfants. Il ne relève « pas de perte d'attention¹ ». Il cite même l'expérience d'un collègue de grande section qui parvient à maintenir une attention pendant 25 minutes autour de séances de langage conduites auprès de groupes de 11 à 12 élèves². Pour ma part, je réussissais, dans ma classe de moyenne section, à mener des échanges oraux de restitution, compréhension ou interprétation, sur une quinzaine de minutes maximum avec un demi-groupe de quinze enfants en utilisant la fiction décrite ci-dessus. Je n'ai pas eu l'impression que mes élèves peinaient à s'intéresser à l'histoire sans support visuel. Toutefois, certains ont expliqué que la compréhension d'une histoire sans image demandait davantage d'efforts que pour celle d'un album illustré. « C'est dur à connaître Alyson parce qu'on l'a jamais vue. Mais quand même, on l'a écoutée. Je la reconnais un peu mais pas très³ », m'a ainsi expliqué Émy, une élève de ma classe, en parlant du second personnage de la fiction Diego. Margaux D, elle, aime beaucoup s'identifier aux personnages des histoires (« on peut imaginer qu'on est pareil comme l'histoire », dit-elle) et il est plus simple d'effectuer ce travail « quand il y a des images⁴ », affirme-t-elle. Joseph, lui, ne parvient pas à imaginer les personnages de l'histoire parce qu'il « n'[a] pas la photo dans les yeux » mais il assure que ce n'est pas « un problème »⁵.

Les exigences de Pierre Péroz explicitées ci-dessus (dimension humaine, texte qui n'a pas besoin d'illustrations, structure simple) poussent l'auteur à se donner « le droit de modifier les textes pour les adapter [aux] besoins⁶ ». J'ai poussé ce raisonnement à l'extrême et n'ai pas adapté un texte existant mais écrit des fictions originales pour les besoins de ma classe.

En période 3, je me suis cependant légèrement éloigné des préconisations de ce chercheur sur trois points. Tout d'abord, il déconseille les textes « massivement dialogaux », « ce genre de texte très proche du livret d'une pièce de théâtre⁷ ». Pierre Péroz estime que les élèves ont en effet des difficultés à « reprendre à leur compte ces différentes répliques⁸ ». La fiction que j'ai écrite ne comporte que des dialogues, des ambiances sonores et une musique classique. Il n'y a pas de narrateur. Cependant, les spécificités du médium radiophonique

¹ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 56.

² Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 56, 2^{ème} note de bas de page.

³ Entretien avec l'élève le 24 novembre 2020.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Education. Page 62.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

viennent combler les défauts qu'identifie Pierre Péroz au texte purement théâtral. En effet, les ambiances sonores et les tons de voix des acteurs apportent des informations essentielles sur le lieu, les actions ainsi que les états mentaux des personnages. Il n'est pas utile, par exemple, de faire intervenir un narrateur pour dire que tel personnage éprouve de la peur quand on l'entend, par le truchement de la voix de l'acteur, chuchoter pour ne pas être entendu ou encore observer des silences inquiétants qui peuvent être aisément interprétés comme des temps de réflexion ou d'incertitude chez le personnage. Ces ambiances et ces tons de voix ne sont pas aussi clairs que la description factuelle d'une situation que pourrait donner un narrateur mais ils renseignent de manière très précise l'auditeur. Ils stimulent même une écoute attentive. Ensuite, les deux autres points sur lesquels je me suis éloigné découlent du précédent. Je n'ai pas utilisé prioritairement les temps de passé puisque, sans narration, cela est difficile. Je n'ai pas forcément privilégié l'emploi de la troisième personne pour la même raison.

2.1.2. Des représentations mentales variées des épisodes entendus

Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux notent que les élèves ont la capacité à mettre en relation des informations pour les interpréter et se créer des images mentales variées, parfois « différentes » de celles retenues par l'auteur du texte, qui restent « également plausibles¹ ».

J'ai effectivement remarqué une grande variété dans les images mentales que mes élèves se représentaient à l'écoute des fictions. Les auteurs cités précédemment préconisent de relire le texte avec les élèves pour valider ou invalider « les propositions enfantines qui ne cadrent pas avec le récit² ». Pour ma part, j'ai écrit la fiction présentée aux élèves de façon à ce que les interprétations et les représentations mentales puissent être très variées, rarement fausses. Les ambiances sonores de la fin de l'épisode 1 par exemple sont tellement mystérieuses que n'importe quelle interprétation peut correspondre (voir annexe 2). J'ai souhaité ouvrir l'univers des possibles afin de favoriser la création d'images mentales chez mes élèves.

J'ai remarqué que les représentations mentales de mes élèves prenaient parfois appui sur le texte ou les éléments sonores de la fiction. Certains élèves en ont conscience et parviennent à verbaliser ce lien avec l'écoute, et donc à justifier leur représentation mentale. D'autres ne parviennent pas à le verbaliser même si leur représentation mentale semble juste au regard du scénario et des ambiances sonores de l'histoire. Dans le cas présent, la création de

¹ Cèbe S, Roux-Baron I, Goigoux R. (2018). *Narramus*. Retz. Page 11.

² *Ibid.*

l'image mentale semble inconsciente chez l'enfant. Enfin, la radio, parce qu'elle n'a pas d'image, offre une telle liberté d'interprétation que certains enfants l'ont saisie et ont ajouté des éléments personnels ou issus de leur imagination à leurs interprétations pour se créer des images mentales tout à fait inédites et personnelles. J'analyserai successivement les images mentales que se sont créées mes élèves ainsi que les processus de création à l'œuvre au moyen des dessins qu'ils ont produits juste après écoute des épisodes et d'entretiens que j'ai menés avec eux à la suite.

2.1.2.1. Des représentations mentales plausibles que les élèves parviennent à justifier

Pour illustrer le premier épisode de la fiction « Nathan et Joris au bord du lac », Joseph a dessiné un incendie. Son dessin est en annexe 12. Il a ainsi interprété à sa manière « le bruit bizarre » qu'il a entendu à la fin de l'extrait de la fiction, comme le montre la transcription de l'entretien que j'ai eu avec lui en annexe 13. Au mixage lors de la réalisation de la production radiophonique, j'avais mélangé les bruits suivants pour créer cette ambiance mystérieuse : pédalier de vélo qui tourne à l'envers, paire de ciseaux qui coulisse sur des cordes de guitare acoustique, bocaux en verre qui s'entrechoquent, couverts qui s'entrechoquent, baguette de bois qui tape contre un radiateur.

De même, une autre élève interprète ces mêmes bruits de manière un peu différente et se crée, avec la même fiction radiophonique et les mêmes ambiances sonores, une image mentale assez proche. Comme Joseph qui parle d'incendie, elle évoque du « feu » mais ajoute l'idée « des éclairs », comme le montrent les annexes 14 et 15 qui regroupent son dessin et l'explication qu'elle m'en a donnée.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette même élève intègre des éléments de la mise en scène musicale dans sa représentation mentale de la scène. Elle a en effet dessiné, à droite des trois personnages, en noir, l'instrument de musique qui entre en jeu, selon elle, dans la composition de la musique d'accompagnement de la fin de cet épisode. Comme le montre l'entretien que j'ai eu avec elle retranscrit en annexe 15, elle ne fait pas différence entre la scène proprement dite (les deux héros au bord du lac dans la forêt qui se parlent) et les éléments rajoutés au montage pour habiller les dialogues (le concerto Egyptian Andante pour piano numéro 5 en fa majeur), et jouer sur une atmosphère particulière. Tout cela ne fait qu'un dans son esprit.

Parfois, la justification de l'élève est un peu moins claire et consciente mais l'image mentale reste nette. Ainsi, Joséphine, dans le dessin reproduit en annexe 16 et l'entretien

retranscrit en annexe 17 à l'issue de l'écoute du troisième épisode de la fiction, explique que l'histoire se passe la nuit. Elle justifie cette affirmation par le fait que les héros ne voyaient pas bien ce qu'ils faisaient, ce qui est une possibilité, puisqu'ils craquent une allumette pour pouvoir écrire un message sur un papier. De plus, l'atmosphère inquiétante voire pesante de la fiction peut correspondre à une scène nocturne. Joséphine avait oublié qu'un personnage prononce la réplique suivante, tout à fait claire : « Il fait nuit. » Cette réplique a sans doute créé chez elle, à l'écoute, une image mentale précise qu'elle justifie plus tard autrement car plusieurs éléments de l'histoire vont dans le même sens.

Un autre élève, Élie, s'est créé une image mentale similaire puisqu'il a dessiné la nuit (voir dessin en annexe 18) et lui la justifie de manière plus consciente dans les propos que j'ai recueillis (voir annexe 19). Il se rappelle la réplique en question prononcée dans l'épisode 3 même s'il se trompe sur le personnage qui l'a prononcée (ce n'est pas Joris mais Nathan). Sa mémoire est donc bien précise puisqu'il intègre dans son dessin un détail qu'il a entendu trois jours plus tôt.

Certains élèves sont particulièrement sensibles aux bruits entendus dans les fictions et ces bruits sont générateurs d'images mentales variées. Ainsi, Élia a dessiné ce qu'elle a cru entendre (voir sa production en annexe 20) même si son interprétation du son entendu (voir entretien en annexe 21) n'est pas tout à fait juste : elle parle de « cailloux » alors que le bruit en question correspond à des pas dans des feuilles sèches.

L'entretien que m'a donné Margaux D, retranscrit en annexe 22, après avoir dessiné plusieurs personnages de l'histoire (voir son dessin en annexe 23) montre que l'image mentale que se crée cette élève prend appui sur des éléments factuels de la fiction, précisément les dialogues qu'elle rapporte de manière approximative, même si elle ajoute, aussi, des éléments issus de son imagination. Après avoir écouté le quatrième épisode, cette élève affirme qu'un personnage dit qu'il pense que le robot est derrière eux. En réalité, ce personnage dit dans la fiction : « il nous suit ? ». Le ton de la voix est clairement interrogatif. Et quelques bruits de pas sur un chemin de forêt entretiennent le doute. Elle a du mal à faire la différence entre les éléments rapportés par la fiction et ceux que son imagination a générés. Elle a même du mal à admettre que certains éléments viennent sans doute d'elle, comme si le processus de création d'image mentale était involontaire, inconscient et automatique.

2.1.2.2. Des représentations mentales plausibles que les élèves ne parviennent pas à justifier ou justifient de manière erronée

Parfois, la conscientisation de la justesse de l'image mentale est beaucoup plus floue dans l'esprit des élèves. Ils semblent être sûrs d'un détail qu'ils représentent mais peinent à expliquer pourquoi ce détail correspond bel et bien à ce qu'ils ont entendu.

Ainsi, Joseph semble certain que l'histoire de cette fiction se déroule en hiver après avoir écouté le premier épisode mais il ne parvient pas à le justifier avec des éléments issus de la fiction, comme le montre la transcription de l'entretien qu'il m'a donné en annexe 24. Rien dans l'histoire ne permet de savoir qu'il y avait des « feuilles » aux arbres ou qu'il n'y en avait pas. A ce stade de la fiction, il n'y a encore eu aucun bruit de pas dans des feuilles mortes. En revanche, de nombreux autres éléments permettent de soutenir le fait qu'il fait froid et que l'histoire se déroule sans doute à la saison qu'évoque Joseph. Dans ce premier épisode qu'il vient d'écouter, un des personnages dit cinq fois qu'il a froid ; il veut allumer un feu ; on entend une ambiance sonore dans laquelle il souffle entre ses doigts pour se les réchauffer. Il est donc logique que l'enfant ait représenté, comme le montre son dessin en annexe 12, les personnages avec des bonnets.

Nicolas, lui, ne sait pas justifier l'image mentale qu'il s'est créée. Dans la conversation que j'ai eue avec lui (voir annexe 25), il affirme qu'un oiseau est posé sur un arbre, ce qu'il a effectivement dessiné (voir dessin en annexe 26). Dans la fiction, on entend en effet un oiseau chanter et un personnage en parle mais rien ne permet de localiser précisément l'animal. Poussé à se justifier, l'élève finit par dire : « c'est parce que je l'ai entendu », sans détailler. C'est surtout parce que c'est ainsi que lui l'a imaginé.

Ruben, lui, admet volontiers qu'il ne sait pas pourquoi il a interprété l'histoire de la manière dont il l'a interprétée. Pourquoi les deux héros sont-ils frères dans son esprit ? Malgré une longue réflexion, il avoue ne pas savoir (voir l'entretien retranscrit en annexe 27). L'histoire ne dit pas explicitement que les deux personnages sont frères même s'ils parlent de leurs parents. Cela étant, on ne sait pas si les parents de l'un sont les mêmes que ceux de l'autre. Ruben parle d'un « petit frère » et d'un « grand frère ». Les deux acteurs, frères pour la petite histoire, avaient 9 et 13 ans au moment de l'enregistrement. Il déduit peut-être cette assertion des timbres des voix. Et cela semble tout à fait naturel pour lui.

2.1.2.3. Des représentations mentales tout à fait libres que rien dans l'histoire ne permet de justifier

Poussé une nouvelle fois à justifier ses choix, Nicolas finit par admettre que son interprétation n'est justifiée par aucun élément de l'histoire mais que l'image mentale qu'il s'est créée lui est propre. Dans l'annexe 28, ses propos retranscrits montrent qu'il assume volontiers son interprétation très libre. A partir du moment où il sent que je ne lui en veux pas pour cela, il la détaille et va beaucoup plus loin que son dessin (annexe 26) dans la description orale de l'image mentale qu'il s'est créée.

Dans le premier épisode, on n'entend jamais le vent souffler et les personnages n'en parlent pas non plus. Il pourrait y en avoir puisque l'histoire se passe au bord d'un lac. Aucun indice, ni textuel, ni sonore, ne permet pourtant de le dire. Mais Daphné est persuadée qu'il y a du vent dans l'histoire, comme elle l'explique par le dessin (annexe 29) et par la parole (annexe 30).

Élie, lui, ajoute énormément d'éléments issus de son imagination à ceux contenus effectivement dans la fiction, comme le prouvent ses explications retranscrites en annexe 31. Les parents des deux héros n'interviennent pas dans les épisodes qu'il a entendus. Il n'est jamais question de cadeau. Mais Élie en parle volontiers.

2.1.3. Des représentations mentales qui incluent les sentiments éprouvés par les élèves à l'écoute de la fiction

Certains élèves prennent énormément de liberté avec la consigne qui leur avait été donnée, à savoir de dessiner ce qu'ils avaient entendu. Ils ne dessinent pas simplement ce qu'ils ont entendu mais ce qu'ils veulent qu'ils se passent.

Cela s'explique sans doute parce que la fiction radiophonique leur paraît très réaliste. Contrairement à de nombreux supports préenregistrés, « Nathan et Joris au bord du lac » ne contient pas de voix de narrateur. Il n'y a que des dialogues et des ambiances sonores, très nombreuses, mélangées aux répliques. Cela donne le sentiment à l'auditeur d'assister à une scène réelle. Pour des élèves de moyenne section qui ne font guère la différence entre le réel et l'imaginaire, une fiction fantastique radiophonique mixée de cette manière peut leur donner une forte impression de réalisme. Les sentiments des élèves qui naissent de l'écoute sont alors intégrés aux images mentales qu'ils se créent et aux dessins qu'ils produisent.

Margaux D sent que les deux héros de l'histoire sont en danger. Elle s'identifie à eux puisqu'il s'agit de deux jeunes enfants. Elle représente sur son dessin (voir annexe 14) « la mamie », comme elle dit explicitement (voir entretien retranscrit en annexe 32) alors qu'il n'est

jamais question de la grand-mère dans l'histoire. La grand-mère de Margaux D vient souvent la chercher à l'école et c'est un grand moment de joie pour la petite fille qui attend ces retrouvailles avec impatience – elle en parle à plusieurs reprises dans la journée. L'image mentale que se crée Margaux D est donc un mélange de ce qu'elle entend et de sa propre histoire personnelle.

De même, Élodie s'est créé une image mentale très personnelle dans laquelle elle projette ses propres souhaits. Elle a dessiné toute la famille des deux héros (voir sa production en annexe 33) car elle « veu[t] qu'ils soient dans leur famille » (voir annexe 34), craignant pour les deux personnages principaux, en danger, seuls dans la forêt. Mais dans la fiction, on ne sait rien de la famille des deux héros.

Encourager le développement de ces représentations mentales très personnelles dès le cycle 1 ne peut que soutenir les exigences des programmes des cycles 2 et 3 qui préconisent, à l'écrit, d'encourager la « lecture de plaisir », les « échanges sur les livres lus », la « tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel¹ » où l'élève pourra consigner ses propres impressions.

2.1.4. Des essais d'écriture spontanés dès la moyenne section après l'écoute d'une histoire radiophonique

Le 14 janvier 2021, à l'issue de l'écoute du troisième épisode de la fiction, plusieurs élèves ont spontanément voulu écrire quelques mots sur leurs dessins. Dans cet épisode, les deux héros écrivent un message à leurs parents sur une feuille de papier déchiré dans un livre, en espérant que ces derniers le trouveront et les retrouveront. Le message commence par les mots suivants « Papa et maman », comme une lettre. Quatre élèves ont voulu représenter le message écrit placé sous la pierre. Sur leurs dessins en copie en annexe 35, la pierre est représentée par les ronds marron ou gris. Aline, l'assistante de ma classe, a alors installé les enfants au coin écriture, face à l'alphabet, afin qu'ils puissent prendre modèle pour tracer les lettres en capitales et écrire les mots qu'ils souhaitaient.

2.2. La radio met l'écrit au service de l'oral

Même si elle donne l'impression d'être un médium spontané et instantané parce qu'elle autorise le direct, la radio demande en réalité beaucoup de préparation. Le détour par l'écrit,

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.
<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

dans ses fonctions d'aide à la mémorisation et de structuration de la pensée, s'impose alors très souvent. L'éclatante majorité des messages radiophoniques diffusés sur les ondes sont écrits au préalable et lus, à l'antenne, avec un ton non lu, plus ou moins naturel. Ayant été reporter pendant plus de quinze ans, j'ai été très rarement confronté à une actualité nécessitant de prendre l'antenne sans aucune préparation écrite. Seuls le commentaire sportif en direct et l'événement qui revêt une importance capitale, du point de vue de l'information, et une urgence absolue, du point de vue du rédacteur en chef, autorisent l'improvisation orale complète. Eric Bonneau et Gérard Colavecchio notent que les élèves n'ont pas conscience de ce recours à l'écrit dans le travail radiophonique.

Contrairement à ce que croient souvent les élèves, les messages radiophoniques sont préparés à l'écrit, voire totalement écrits avant d'être oralisés. À l'école élémentaire, au collège et au lycée, la pratique de la radio est l'occasion de produire des textes écrits de natures et de formes variées répondant à des codes précis et destinés à être oralisés : interviews, reportages, critiques, billets d'humeur, lancements d'émission, portraits, argumentaires pour des débats, brèves, etc¹.

2.2.1. Réhabiliter l'oral à l'école

Amener les élèves à faire ce détour par l'écrit pour construire un message oral permet de donner une réelle importance à l'oral. C'est l'écrit qui est au service de l'oral. C'est d'ailleurs dans cet esprit que doivent se faire, selon les textes officiels, les enseignements de langage aux cycles 1 et 2 tels que définis dans les programmes. « L'oral est l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle² », explique le site Eduscol. Dans un document sur les liens entre l'oral et l'écrit, le même site note qu'une des missions de l'école maternelle est d'accompagner l'enfant « dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qui s'écrit³ » :

Des activités variées vont lui [l'élève] permettre de découvrir que l'écrit peut être converti en langage oral (lors de la lecture des messages et des albums par l'enseignant, par exemple) et qu'inversement, l'oral produit peut être transcrit de façon pérenne par des signes particuliers⁴.

Par ailleurs, les programmes de cycle 2 de l'Education nationale précisent : « comme en maternelle, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances

¹ Bonneau E et Colavecchio G. (2013). *Faire de la radio à l'école, des ondes aux réseaux*. Education aux médias, CNDP. Page 53.

² Eduscol. Page consultée en mai 2021. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (2020). <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions>

³ Eduscol. Liens oral – écrit. Les dictées à l'adulte (2016). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

⁴ *Ibid*

spécifiques d'enseignement » et « le professeur veille à la pertinence et à la qualité du langage oral des élèves en toutes occasions durant le cycle¹ ».

En outre, la réforme récente du baccalauréat donne une place plus importante à l'oral avec la nouvelle épreuve du Grand oral, coefficientée 10 ou 14 selon la voie, générale ou technologique. « Cette épreuve a été conçue pour permettre au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante », précise le site du ministère de l'Éducation nationale. Ce même site note que « apprendre à s'exprimer, argumenter, écouter, sont des compétences indispensables dans la vie professionnelle et personnelle ». Ces compétences orales « vont être travaillées tout au long de la scolarité² ». Le temps où l'école donnait la primauté à l'enseignement de l'écrit, au détriment de l'oral, comme le notait en 2015 Sylvie Plane, vice-présidente du Conseil national des programmes³, semble donc révolu. Et la radio se prête particulièrement bien à cet exercice de « réhabilitation⁴ » de l'oral, comme le remarque Jean-Marie Girardot :

Dans la perspective d'une activité radiophonique, en effet, c'est l'écrit qui passe au service de l'oral. La situation de communication présente un caractère particulier : les producteurs du discours ne sont pas vus par les auditeurs. Tout ce qui relève de l'écrit, permanent dans une émission (notes des journalistes, tableaux, prompts...), reste invisible. Bien qu'essentiel, cet invisible écrit est donc relégué au rang de moyen. Inversion de statut, l'externalisation porte bel et bien sur la langue orale structurée par la langue écrite⁵.

2.2.2. La dictée à l'adulte pour inventer la suite orale d'une fiction

En janvier, dans ma classe de moyenne section, mes élèves ont consacré une semaine entière, à raison d'une séance quotidienne, à l'écriture et l'enregistrement du cinquième et dernier épisode de « Nathan et Joris au bord du lac ». Nous avons donc fait ce détour par l'écrit pour les besoins de l'oral. Cet écrit a pris la forme d'un conducteur, comme on le nomme

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

² Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). Baccalauréat 2021 : épreuve du Grand oral. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/baccalaureat-2021-epreuve-du-grand-oral-permettre-aux-eleves-de-travailler-une-competence-89576>

³ Plane S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

⁴ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 40.

⁵ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 36.

habituellement à la radio. Je joins une copie de ce conducteur, préparé par mes élèves, en annexe 36. Cet écrit, spécifique aux médias audiovisuels, est défini de la manière suivante par Jean-Marie Girardot : « C'est le plan de l'émission inscrit sur un support papier. Comme un sommaire détaillé, il décrit le déroulement exact de la production sonore, l'enchaînement de tous les éléments la composant¹. » Avec mon aide, mes élèves ont construit cet « enchaînement » de la manière suivante : phrases de narration en bleu, réplique d'un personnage en noir et codage des bruits à produire au moyen de dessins en rouge. De son côté, Gwénaële Guillerm définit le conducteur comme un écrit qui « permet à tous les acteurs de se mettre d'accord sur son contenu » pour que « chaque intervenant [sache] à quel moment il doit passer à l'antenne² ». C'est ainsi que j'ai présenté cet écrit à mes élèves. Je leur ai indiqué que nous ne pourrions pas construire trente histoires différentes et que nous pourrions en bâtir seulement une ou deux, selon leurs envies. Il fallait donc « se mettre d'accord », tous ensemble, et coucher sur le papier une ou deux versions qui satisfassent chacun.

Cette phase de construction de l'histoire en commun, à l'écrit, a été complexe. La première difficulté à laquelle mes élèves se sont confrontés a concerné la narration. Ils ont narré les actions, dans n'importe quel ordre dans un premier temps, et me les dictaient. Je les reformulais en langage écrit de manière ostensible et les écrivais sur des affiches A3 devant eux. Puis, ils ont mis dans l'ordre leurs propositions afin de bâtir un récit cohérent. Je relisais régulièrement l'écrit en cours de construction, suivant le principe de la dictée à l'adulte décrit dans les programmes de cycle 1 :

Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit³.

Cette étape met en jeu de nombreuses compétences que mes élèves de moyenne section ont eu du mal à mobiliser. Les programmes notent bien que ce sont des « expériences précoces », *a fortiori* en moyenne section. Seul un tiers de la classe, à savoir les élèves les plus

¹ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 117.

² Guillerm G. (2009). *Vous êtes sur Radio-Clype, Abécédaire d'une radio scolaire*. L'Harmattan. Page 27.

³ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.
<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

performants, a pris part aux échanges oraux en demi-classe pour construire le scénario. « Pour produire l'effet de l'intrigue, le producteur du texte doit être capable d'organiser les événements selon une certaine hiérarchie (temporalité et tension) et de faire jouer aux personnages un rôle essentiel dans cette organisation¹ », expliquent Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly. Tous mes élèves n'avaient pas acquis préalablement ces compétences.

La deuxième difficulté concernait le recours à l'écrit en lui-même. Très sûrs d'eux, beaucoup d'élèves s'estimaient capables de se rappeler tout l'épisode par cœur et ne voyaient donc pas l'intérêt de passer par l'écrit. Sans doute ne considéraient-ils pas la succession de phrases écrites en dictée à l'adulte sur des affiches comme une aide, eux qui ne savent pas encore lire. C'était notamment le cas de Yohav, qui préférait essayer de tout mémoriser, comme le montre la transcription d'échanges oraux en demi-classe le 19 janvier 2021 (voir annexe 37).

La troisième difficulté avait trait à la nature de l'écrit. Beaucoup d'élèves ont manifesté une grande méconnaissance à ce sujet : Margaux D s'imaginait que l'on pouvait apprendre à lire en deux jours ; Mathilde comptait sur ses parents pour lui enseigner la lecture en un temps record ; Ruben s'étonnait du temps que peut prendre cet apprentissage à l'école. A l'inverse, d'autres élèves étaient sûrs de savoir déjà lire, comme Margaux A, David et Joseph. Eux ne voyaient pas l'intérêt d'illustrer le conducteur pour que les idées leur viennent dans le bon ordre au moment d'enregistrer leur voix puisqu'ils se disaient qu'ils sauraient décoder le moment venu. Par ailleurs, en moyenne section, les élèves n'ont pas encore tous compris que les mots qui constituent un texte écrit seraient tous lus, les uns après les autres, dans le même ordre, par deux lecteurs différents, que le message oral produit serait le même, et que le sens du texte serait à peu près identique dans l'esprit des deux personnes. Ainsi, Margaux A et David se sont essayés à l'acte de lecture, comme le montre l'annexe 37, et ils ont certainement cru que lire consistait à parler du sujet de manière plus ou moins approximative. Ils n'ont pas compris que l'écrit est un code précis d'un message que l'on peut oraliser. J'ai volontairement envoyé ces deux élèves à l'échec en leur demandant de lire une phrase qu'ils ne sauraient pas lire, sachant qu'ils ne le prendraient pas mal, pour montrer à tout le groupe ce qu'est un écrit. Ayant évoqué cet échange en classe et ces difficultés avec Mme Angélique Galampoix, ma professeure de français, je pense que j'aurais dû moi-même lire quelques phrases du texte du conducteur devant les élèves puis demander à l'assistante de ma classe d'en faire autant. Les élèves auraient ainsi vu que nous aurions dit exactement les mêmes mots.

¹ Dolz J et Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. ESF Editeur. Page 86.

Enseigner ce « va-et-vient » entre l’oral et l’écrit a donc été un réel défi dans ma classe. D’ailleurs, l’ambiance très agitée qui régnait ce jour-là témoigne de ces difficultés. Yohav et Margaux D ont constaté l’échec de la discussion en classe : « on sait pas lire, on est petit » et « on n’a pas d’idée ». Même si cette phase a constitué un défi, je pense qu’il est nécessaire de la mener pour enseigner la nature et la fonction de l’écrit que les élèves ne peuvent pas découvrir seuls. Peut-être aurais-je dû imaginer des activités décrochées préalables afin de faire découvrir la nature et la fonction de l’écrit à mes élèves et de ne pas mener un apprentissage trop magistral marqué par des échanges oraux peu fructueux, au moment de l’élaboration du conducteur.

2.3. Comme à l’écrit, la radio autorise le brouillon (oral)

2.3.1. Avec un faible parleur de moyenne section

A l’aube de la quatrième période de classe, Adam, faible parleur au début de l’année, était devenu fort bavard et très à l’aise en classe. Son camarade Samuel demeurait en revanche mutique. Comme au début de l’année, il n’osait prononcer quelques mots que lors d’un échange individuel avec moi. J’ai donc essayé de lui faire produire quelques phrases sur un sujet simple et de lui faire réécouter ses productions afin qu’il les améliore. En cycles 2 et surtout 3, les élèves revoient leurs productions écrites pour les améliorer. « Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées », spécifie le programme de cycle 3. « À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d’un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus¹. » J’ai donc essayé de mener une expérience similaire, mais à l’oral, et avec un enfant beaucoup plus jeune. La radio, parce qu’elle permet d’enregistrer et de réécouter, autorise en effet cette pratique. « À la radio, et plus encore sur une webradio, les paroles restent² », notent avec humour Eric Bonneau et Gérard Colavecchio.

Cette expérience prend tout son sens avec un élève particulièrement timide, comme l’est Samuel. « "La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l’aise." Nous ne pouvons qu’applaudir à cette affirmation et rappeler combien justement la pratique radiophonique profite aux enfants inhibés, timides, instables³ », remarque Jean-Marie Girardot.

¹ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.

<https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

² Bonneau E et Colavecchio G. (2013). *Faire de la radio à l’école, des ondes aux réseaux*. Education aux médias, CNDP. Page 53.

³ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l’approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 12.

De manière très concrète, j'ai présenté à Samuel les semis de graines de maïs qui lui-même et ses camarades avaient effectués en début de la période 4, dans le cadre d'une séquence de sciences sur la vie végétale. Je lui ai demandé de raconter ce qu'il avait fait et de décrire ce qu'il voyait. Je tenais à choisir un thème simple et partir de la propre expérience de l'enfant pour faciliter sa prise de parole. J'ai enregistré nos conversations, puis je les lui faisais réécouter en l'encourageant et en pointant les éléments à améliorer. Dans son cas, il s'agissait principalement de sa voix, trop basse pour être entendue par un interlocuteur, de sa diction, parfois saccadée, et de sa manière de s'exprimer, trop brève. Il ne répondait le plus souvent que par un ou deux mots. Il se contentait d'un signe de tête lorsque la question était fermée. Lui demander de se réécouter et d'améliorer sa production revient en réalité à lui faire pratiquer l'auto-évaluation formative orale, comme l'explique Catherine Dumont Devoge.

Cette auto-évaluation correspond autant à des critères objectifs qu'à des perceptions très personnelles. Quelle qu'en soit l'interprétation, elle va engendrer des tâches de remédiation. Par exemple, un élève pâtissant d'une voix faible et sans projection, exprimant de ce fait comme un obstacle à son affirmation, va déclencher la mise en place d'un premier travail sur le souffle et de techniques d'échauffement¹.

L'auteure semble indiquer que le travail de correction et d'ajustement est quasi-automatique, puisqu'elle emploie les mots « engendre » et « va déclencher ». Dans le cas de Samuel, je n'ai pas constaté ce réflexe autocorrectif. Je devais pointer ses faiblesses, lui demander de se reprendre et lui présenter parfois un modèle. Cela s'explique sans doute par le fait que Samuel est en moyenne section et les élèves de Catherine Dumont Devoge en CE2. Il y a une différence d'âge importante.

Cependant, accompagné et rassuré dans une relation interindividuelle, Samuel a progressé. Je joins en annexe 38 les enregistrements de nos deux conversations orales des 10 et 12 mars 2021. Etant donné que je m'intéresse au ton de sa voix, j'ai choisi de ne pas retranscrire nos propos mais de présenter des enregistrements sonores.

Le 10 mars, Samuel hésite beaucoup à se lancer oralement. Je dois lui poser la première question à de nombreuses reprises et lui offrir un modèle pour qu'il accepte de s'exprimer. A partir de 35 secondes de conversation, il prononce ses premiers mots sans répéter les miens. Puis, il formule sa première phrase en répétant la mienne à voix très basse. Dire le prénom du camarade avec lequel il a travaillé lui demande beaucoup d'effort.

¹ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Pages 62 et 63.

Deux jours plus tard, j'ai fait réécouter l'enregistrement du 10 mars à Samuel en lui demandant de s'exprimer, cette fois-ci, avec une voix plus forte. En lui rappelant cette consigne dès le début de l'enregistrement, il accepte de répéter quelques mots (« oui » et « la terre ») avec une voix qui porte. Félicité à plusieurs reprises, l'enfant prend un peu confiance en lui. Aux repères 50 secondes et 1 minute et 35 secondes, on l'entend réfléchir (« hum... »), signe qu'il se sent plus à l'aise et se concentre sur les questions pour essayer d'y répondre, même s'il s'exprime encore en secouant la tête pour dire non au milieu de l'enregistrement. Dans la seconde partie de son travail, Samuel s'exprime normalement, certes de manière brève, mais il accepte de répondre, sans laisser de longs blancs entre mes questions et ses réponses. Il formule ses propres interventions, sans modèle : « cinq », « des plantes vertes », « des graines », « la terre ». Il répète le mot « racine », qu'il a sans doute oublié de notre précédente séance de sciences, sans que je le lui demande, signe qu'il a compris mes attentes.

Ces deux enregistrements et cette session de réécoute montrent que Samuel a progressé dans la maîtrise des compétences discursives et relatives à la diction. J'aurais beaucoup aimé poursuivre cet atelier de parole avec lui, au fur et à mesure de la croissance des plantes. Malheureusement, ma classe a fermé à cause de l'épidémie de coronavirus et nous avons dû suspendre l'expérience.

2.3.2. En autonomie, dans une classe de CE2

Comme le note Catherine Dumont Devoge dans sa classe de CE2, j'ai moi aussi remarqué que des élèves plus âgés se lançaient plus aisément dans « des tâches de remédiation » orales, parfois spontanément. Elle estime que les élèves se corrigent eux-mêmes sur les thèmes suivants : « la voix et la diction : « on n'entend pas ce que je dis » ; le ton : « on s'endort, ma voix est toujours pareille » ; la prononciation : « on ne comprend rien de ce que je dis » ; le débit : « je vais trop vite » ou « c'est complètement haché » ; la teneur du texte : « c'est trop long » ou « la phrase ne me plaît pas » ou « ça ne s'enchaîne pas bien »¹. »

De mon côté, j'ai remarqué que le fait de laisser un enfant seul avec un microphone-cravate accroché à la chemise pour répondre à une série de questions lui laissait le temps de s'écouter parler et de se demander si son propos serait compris par le destinataire. Lorsqu'il se rend compte qu'il n'est pas assez clair et qu'il y a un problème dans « la teneur de [son] texte », ou plutôt de son propos, il arrive qu'il se reprenne. Ainsi, Noa, élève de CE2 au cours de l'année

¹ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 63.

scolaire 2019/2020 au LFIA, et dont la réponse orale figure en annexe 39, coupe son intervention par un « attends » qu'il adresse au professeur. Il s'est en effet rendu compte que son propos ne serait pas compréhensible, notamment lorsqu'il dit « ils » puisqu'on ne sait pas de qui il s'agit. Il réessaie de formuler son idée sans être beaucoup plus clair la deuxième fois. Mais il essaie.

Un peu plus tard dans le même exercice, le même élève prend le temps de réécouter une question après s'être initialement lancé dans une réponse car il en éprouve le besoin. Peut-être se rend-il compte qu'il ne se souvient plus de la question, qu'il l'a mal comprise ou que les premiers mots de sa réponse ne vont pas permettre d'y répondre. Il laisse en effet une dizaine de secondes de blanc et l'on entend, très bas, la question jouée dans ses écouteurs une seconde fois, avant qu'il ne se reprenne. Le lien vers cet enregistrement figure également en annexe 39.

Faysal, un autre élève de ma classe de CE2, a recours à la même astuce – la réécoute de la question. L'enregistrement sonore de sa réponse, dans la même annexe, montre que Faysal, un élève allophone, se reprend à plusieurs reprises et se concentre fortement sur la question pour essayer d'y répondre au mieux. Il s'excuse au bout d'une minute (« pardon ») car il comprend qu'il tourne en rond. Puis, il se répète les mots de la question à haute voix pour se concentrer sur sa signification, le français n'étant pas sa langue maternelle. Il garde la parole jusqu'à ce qu'il soit satisfait de sa réponse. Et elle est effectivement satisfaisante. Il aura mis près d'une minute et trente secondes pour formuler une phrase qui permette de répondre à la question.

Ces trois exemples montrent que ces élèves de fin de cycle 2 s'autorisent le brouillon oral, l'écoute de leurs propos au fur et à mesure de leur production, l'ajustement et la correction en cours de route, la reprise en cas d'impasse. Sans un dispositif d'écoute et d'enregistrement individuel en dehors du groupe classe tel que le permet la radio, il n'est guère possible de mettre en jeu cette compétence de révision de l'oral en classe. Le dispositif radiophonique la favorise grandement : il n'y a même pas besoin de dire aux élèves qu'ils peuvent se reprendre ; ils le font naturellement, bien plus naturellement qu'un élève de cycle 3 invité à réviser son premier jet écrit.

CONCLUSION

L'analyse des travaux menés dans ma classe de moyenne section et les écrits des auteurs mentionnés dans mon mémoire montrent que les outils radiophoniques offrent de réels bénéfices pour l'acquisition de compétences langagières à la maternelle. Ils permettent de favoriser les prises de parole. Ils incitent les faibles parleurs à se lancer. Ils donnent du sens aux énoncés oraux produits. Ils les valorisent. Ils génèrent des représentations mentales très variées, étape essentielle pour une entrée réussie dans l'écrit et la lecture. Ils autorisent le brouillon oral et l'autoévaluation formative. Toutefois, je n'ai pas constaté d'apports très significatifs en termes d'écoute et d'attention dans ma classe. Jean-Marie Girardot résume ces avantages de la manière suivante : « de notre point de vue - conforté par une longue expérience - la radio constitue véritablement un outil technologique des plus remarquables qui facilite l'acquisition, le perfectionnement du langage et, plus largement, l'intégration sociale de l'élève¹. »

Comme tout apprentissage, ceux qui mettent en jeu des outils radiophoniques nécessitent un effort du côté de l'apprenant. Mais il est souvent indolore car la radio est ludique.

« Faire » de la radio permet peut-être parfois de jouer à un jeu très sérieux. Cet espoir, je le nourris chaque fois que je vois la satisfaction éclairer les visages de ceux qui participent à la production d'une émission. Et pourtant le travail qui est exigé pour bien jouer à ce jeu-là est énorme même si les élèves n'en ont pas, en général, la perception².

La radio permet donc ces apprentissages dans une certaine douceur, comme le relève également Catherine Dumont Devoge : « Ce travail leur demande une attention et un effort continus. Pour autant, ils en ont une impression de facilité et de légèreté. Ils persévèrent sans s'en rendre compte³. »

Cette dimension ludique est essentielle au cycle 1 puisque les programmes mentionnent explicitement qu'il faut « apprendre en jouant » : « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages⁴. » La radio permet sans doute d'obtenir de bons résultats en termes de progrès en cycle 1 car elle est justement perçue comme un jeu par les enfants.

¹ Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté*. CRDP de Franche-Comté. Page 157.

² Guillermin G. (2009). *Vous êtes sur Radio-Clype, Abécédaire d'une radio scolaire*. L'Harmattan. Page 47.

³ Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue*. L'Harmattan. Page 38.

⁴ BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Page consultée en mai 2021.
<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

Jean-Marie Girardot affirme que les élèves n'ont, en général, pas la « perception » de travailler quand ils font de la radio. J'ai en effet remarqué que l'apprentissage se faisait de manière assez inconsciente chez les élèves. Le 25 novembre 2020, par exemple, alors que l'écoute du dernier épisode de la fiction « Diego » touchait à sa fin, Charles intervient spontanément pour dire : « Diego, il est en train de rêver ». A ce moment précis, le personnage prononçait ces mots : « Maintenant, mon cœur est libre. Et maintenant, j'ai l'impression de voler dans les airs, comme Alyson. » Une ambiance sonore de vent venait clore la fiction. Charles a donc formulé une interprétation très rapide alors que j'avais prévu ce jour-là une séance de restitution. J'ai profité de sa réflexion très intéressante pour lancer le débat interprétatif suivant : Diego, rêve-t-il ? Pourquoi ? Je joins en annexe 40 la transcription de nos échanges oraux de ce jour-là. Ils montrent que les élèves qui s'expriment adhèrent à l'interprétation de Charles. Ils montrent également que le fait de débattre de cette possible interprétation permet, en utilisant la méthode de la pédagogie de l'écoute, d'enseigner ce qu'est une interprétation aux élèves qui s'en tenaient jusque-là à une compréhension terre-à-terre de la fiction. Ils apprennent ainsi à accéder à une écoute littéraire. Ainsi, Ella, en début d'échange, se contente d'un résumé de l'histoire (« il veut rendre le téléphone de Marianne l'iguane ») et d'une phrase de description (« Il rêve que Alyson s'en va »), ne répondant pas à ma question relative au rêve. Puis, en écoutant les remarques de ses camarades, elle comprend la notion de rêve et réfléchit à la possibilité que l'on entende le personnage dans son rêve. A sa cinquième prise de parole, elle dit : « Il rêve de voler comme Alyson mais il peut pas parce qu'il a pas d'ailes et c'est juste qu'il rêve... comme Alyson... mais Alyson il vole pour de vrai. Diego il peut pas. Et Alyson il vole pour de vrai. »

D'un point de vue tout à fait personnel, je trouve ce partage d'une interprétation d'écoute qui a permis à Ella d'y accéder très beau, dans la mesure où l'auteur du texte (moi-même) n'avait même pas pensé à cette interprétation en l'écrivant. En réalisant cette fiction, j'avais plutôt en tête, pour cette dernière réplique, l'expression de sentiments très forts de liberté et de soulagement après les péripéties qu'avait vécues le héros. Qu'un enfant de quatre ans lance librement sa propre interprétation en classe, que ses camarades y adhèrent et qu'ils apprennent, grâce à lui, à interpréter une réplique et une ambiance sonore a quelque chose de magique.

Ce jour-là, Charles a montré que l'acte d'écoute est libre, personnel et épanouissant. Cela rejoint la théorie du texte du lecteur de Pierre Bayard. Dans son essai au titre provocateur « Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? », ce professeur de littérature et psychanalyste développe la notion de « livre intérieur » :

« L'ensemble des représentations mythiques, collectives ou individuelles, qui s'interposent entre le lecteur et tout nouvel écrit, et qui en façonnent la lecture à son insu. Le livre intérieur influence toutes les transformations que nous faisons subir aux livres pour en faire des livres-écrans¹. »

Ce livre intérieur « génère un discours personnel sur le livre souvent bien loin du livre réel² », estime pour sa part Christa Delahaye, chargée de recherche à l'Institut français de l'éducation. Dans ma classe, Charles a généré « un discours personnel » sur la fiction, assez éloigné de mon intention première. Pour Pierre Bayard, cet écart n'a pas d'importance : « Les lecteurs comme les non-lecteurs sont pris, qu'ils le veuillent ou non, dans un processus interminable d'invention des livres, et la véritable question n'est pas, dès lors, de savoir comment y échapper, mais comment en accroître le dynamisme et la portée³. » Pour cet auteur, ce « processus » fait peut-être partie des missions de l'école puisqu'il déclare également : « Je crois que c'est cette créativité de la lecture que nous devrions transmettre davantage⁴. » En menant un court débat interprétatif dans ma classe, j'ai essayé d'« accroître le dynamisme et la portée » de ce « processus interminable d'invention », source de grand plaisir chez le lecteur et l'auditeur, enfant ou adulte.

¹ Bayard P. (2006). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Les Editions de Minuit. Partie II. Chapitre II. Page 82.

² Delahaye C. Note de lecture à propos de « Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? » Institut Français de l'Education. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/bayard#:~:text=A%20d%C3%A9fait%20de%20pouvoir%20tout,de%20a%20double%20%C2%AB%20orientation%20%C2%BB.&text=Le%20lecteur%20doit%20aussi%20s,dans%20le%20livre%20lui%20Dm%C3%A4me>.

³ Bayard P. (2006). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Les Editions de Minuit. Partie II. Chapitre II. Page 138.

⁴ INA. (2007). <https://www.dailymotion.com/video/xfafir>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Bayard P. (2006). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Les Editions de Minuit.
- Bonneau E et Colavecchio G. (2013). *Faire de la radio à l'école, des ondes aux réseaux.* Education aux médias. CNDP.
- Brigaudiot M. (2015). *Langage et école maternelle.* Hatier.
- Cèbe S, Roux-Baron I, Goigoux R. (2018). *Narramus.* Retz.
- Dolz J et Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école.* ESF Editeur.
- Dumont Devoge C. (2020). *Podcasts, l'écoute et la création sonore au service de la langue.* L'Harmattan.
- Girardot JM. (2004). *La radio en milieu scolaire, un outil pédagogique pour la maîtrise des langages et l'approche de la citoyenneté.* CRDP de Franche-Comté.
- Guillerm G. (2009). *Vous êtes sur Radio-Clype, Abécédaire d'une radio scolaire.* L'Harmattan.
- Péroz P. (2018). *Pédagogie de l'écoute.* Hachette Education.

ARTICLES

- Berthomier N et Octobre S. (2019). *Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de la cohorte Elfe. Culture Etudes. 2019-1.*
<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2021/Enfants-et-ecrans-de-0-a-2-ans-CE-2019-1>
- Delahaye C. Note de lecture à propos de « Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? » Institut Français de l'Éducation. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/bayard#:~:text=A%20d%C3%A9fait%20de%20pouvoir%20tout,de%20a%20double%20%C2%AB%20orientation%20%C2%BB.&text=Le%20lecteur%20doit%20aussi%20s,dans%20le%20livre%20lui%20m%C3%A9me>.
- Plane S. (2015). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Cahiers pédagogiques.*
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Rakocevic R. (2014). *Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. Education et formation. N°85.*
<https://www.education.gouv.fr/media/19733/download>

MÉMOIRES D'ÉTUDIANTS DE L'INSPÉ DE PARIS

- Valentin S. (2017-2018). *Créer un podcast thématique en classe de CE2 : quelle est la réelle valeur ajoutée de la radio pour l'éducation à la communication à l'ère du numérique ?*

Wodling C. (2019). De la production d'une émission de radio pour l'amélioration du langage oral au CE2.

RESSOURCES INTERNET

Programmes de l'Éducation nationale pour les trois cycles primaires.

BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

<https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>

<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

<https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

Eduscol

La Mallette des parents, pour accompagner la réussite de tous les élèves (2020).

<https://eduscol.education.fr/2288/la-mallette-des-parents-pour-accompagner-la-reussite-de-tous-les-eleves>

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (2020).

<https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions>

Liens oral – écrit. Les dictées à l'adulte (2016).

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

RFI (2020). Le retour tant attendu de la tortue géante Diego aux Galapagos.

<https://www.rfi.fr/fr/am%C3%A9riques/20200617-le-retour-tant-attendu-tortue-diego>

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). Baccalauréat 2021 : épreuve du Grand oral. <https://www.education.gouv.fr/baccalaureat-2021-epreuve-du-grand-oral-permettre-aux-eleves-de-travailler-une-competence-89576>

Site Internet de Mireille Brigaudiot

<http://mireillebrigaudiot.info/>

ÉMISSIONS RADIOPHONIQUES

Le Labo (31 mai 2020). Espace 2 RTS. Apprendre les yeux fermés. Boruszewski J.

<https://www.rts.ch/play/radio/le-labo/audio/apprendre-les-yeux-fermes?id=11346518>

La Boîte de Pandore (25 mai 1971). France Culture. Interview de Luc Bérumont.

ÉMISSIONS TÉLÉVISUELLES

INA. (2007). Interview de Pierre Bayard par Olivier Barrot.

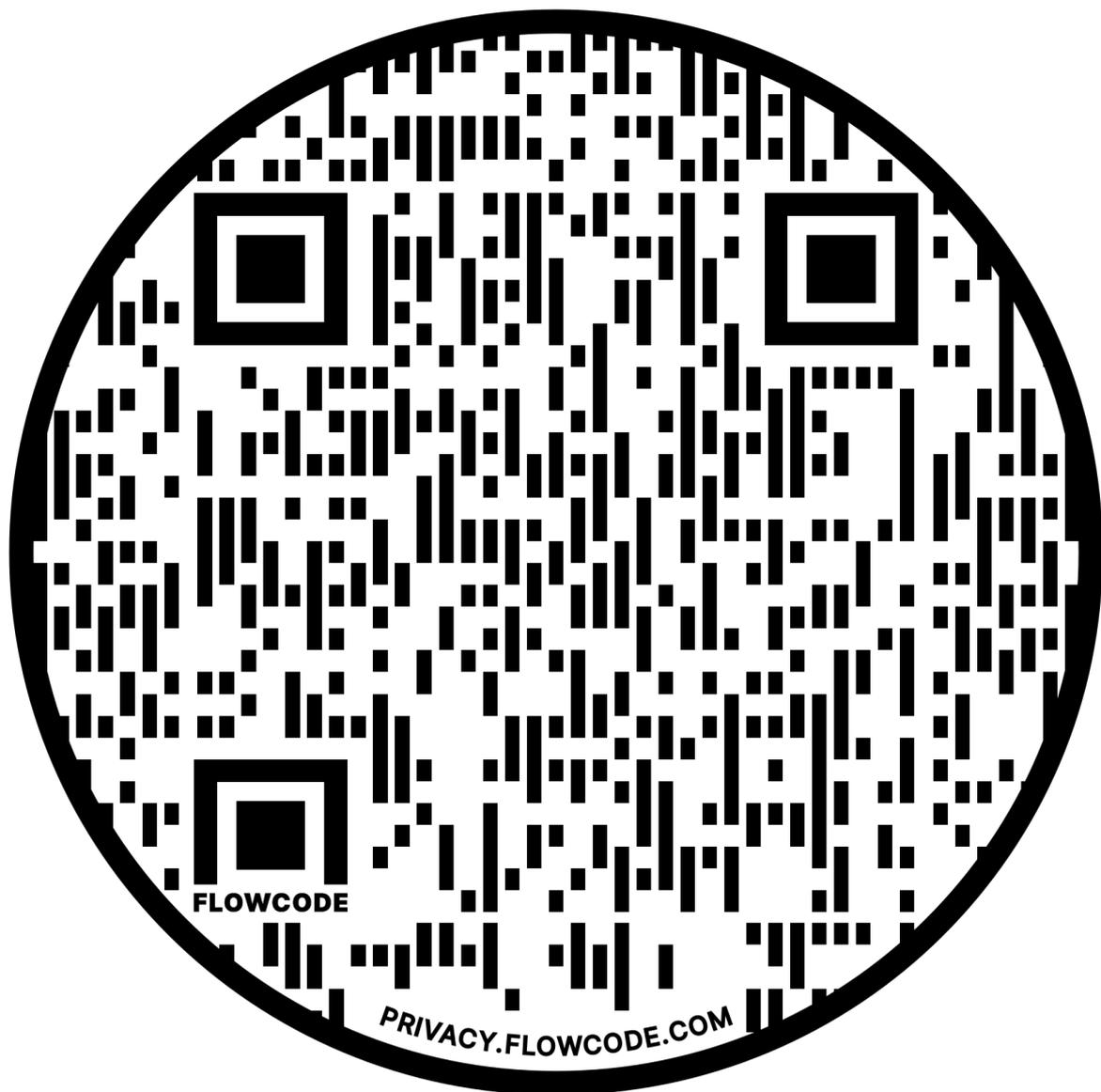
<https://www.dailymotion.com/video/xfafir>

LOGICIEL

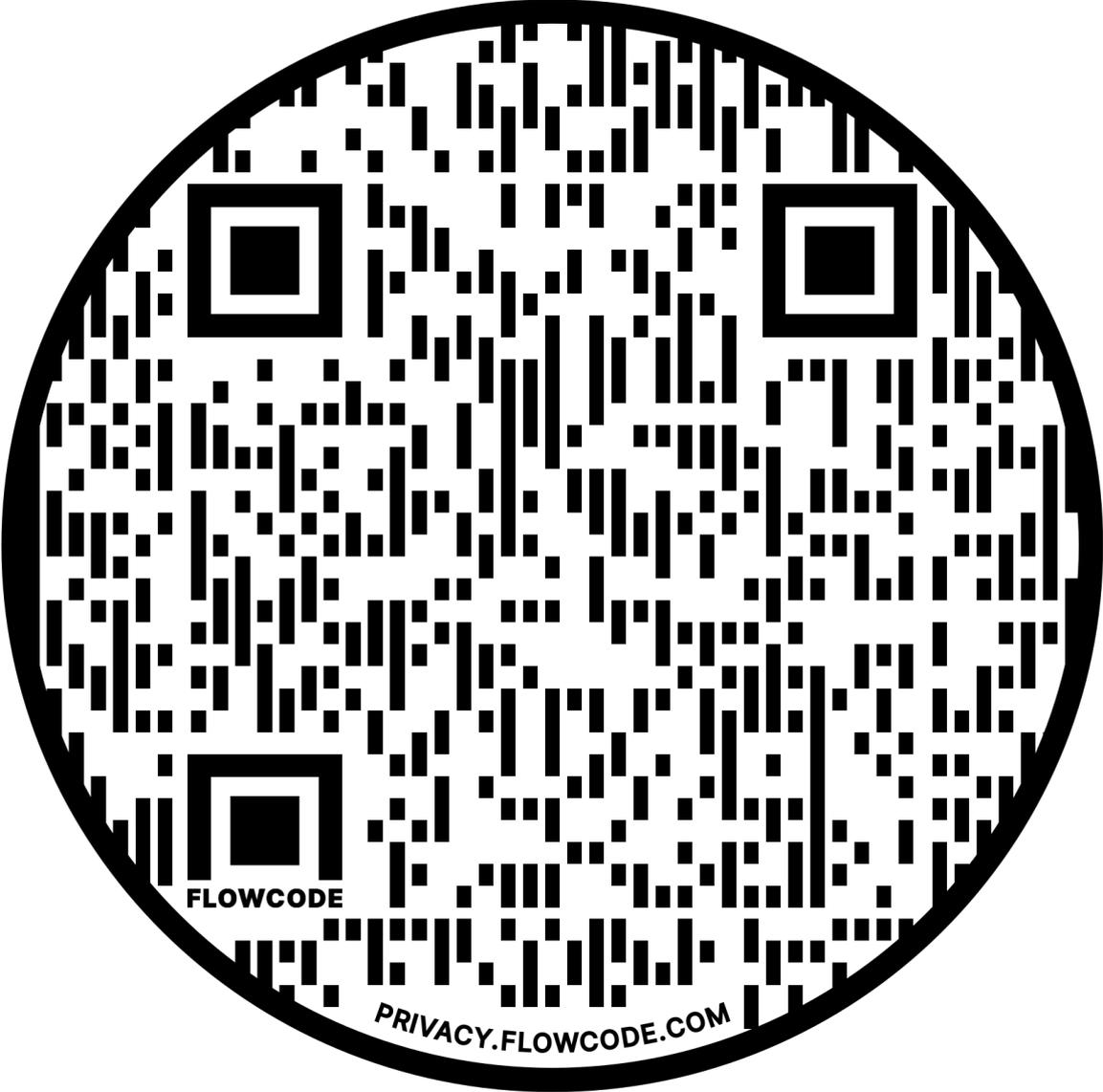
Audacity. <https://www.audacityteam.org/>

ANNEXE 1 - CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES CINQ ÉPISODES DE LA FICTION « DIEGO »

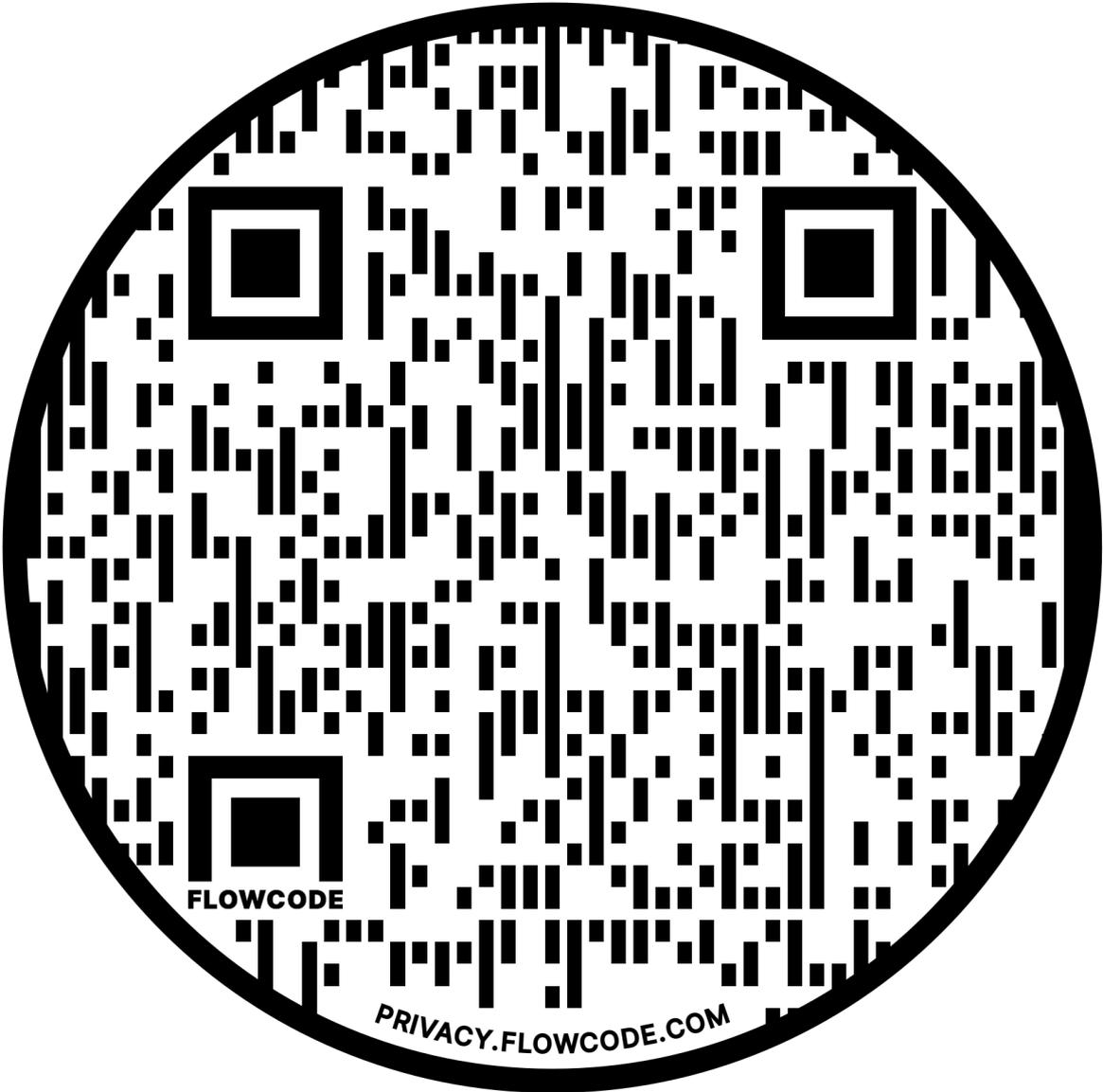
Épisode 1



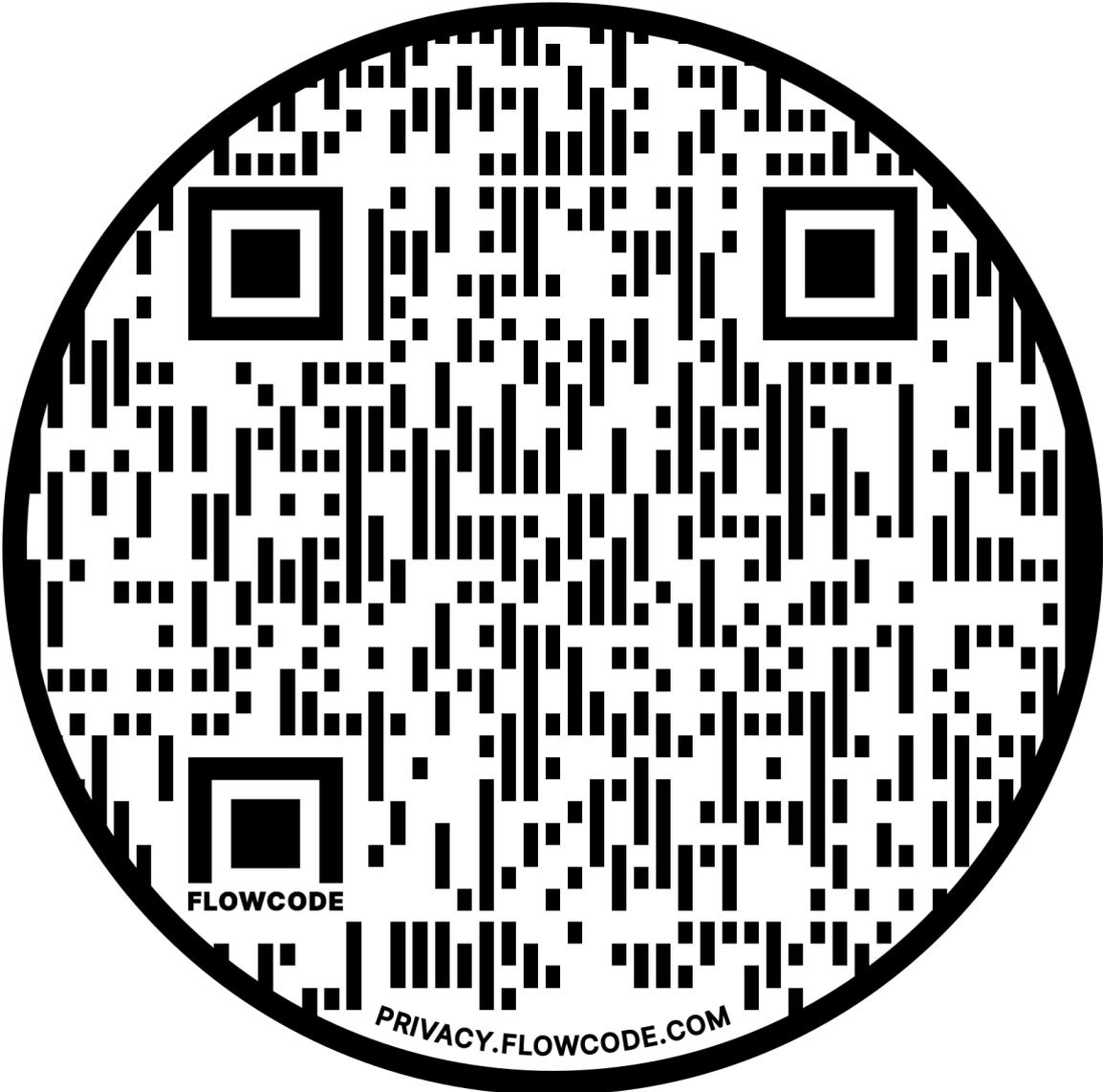
Épisode 2



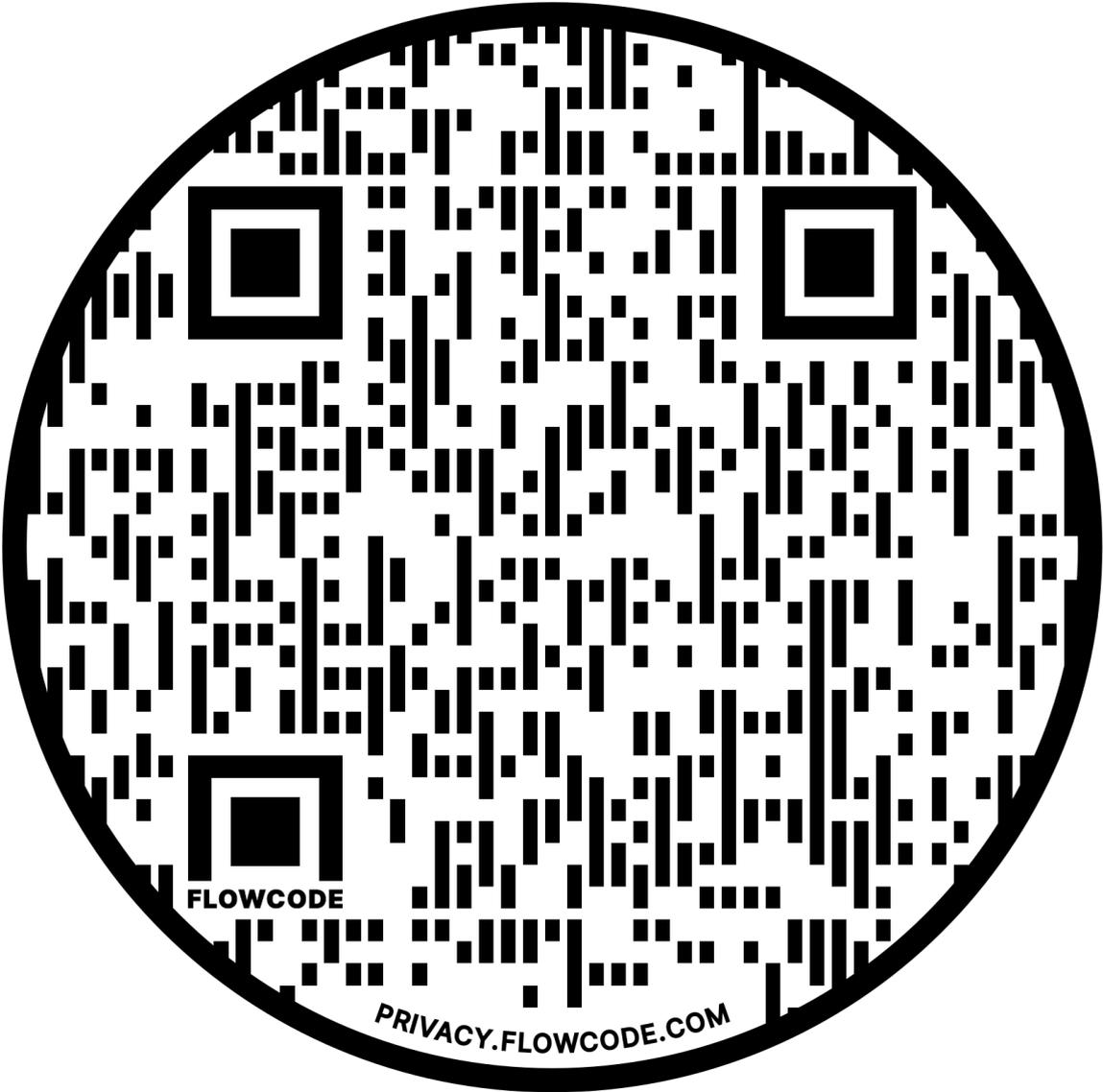
Épisode 3



Épisode 4

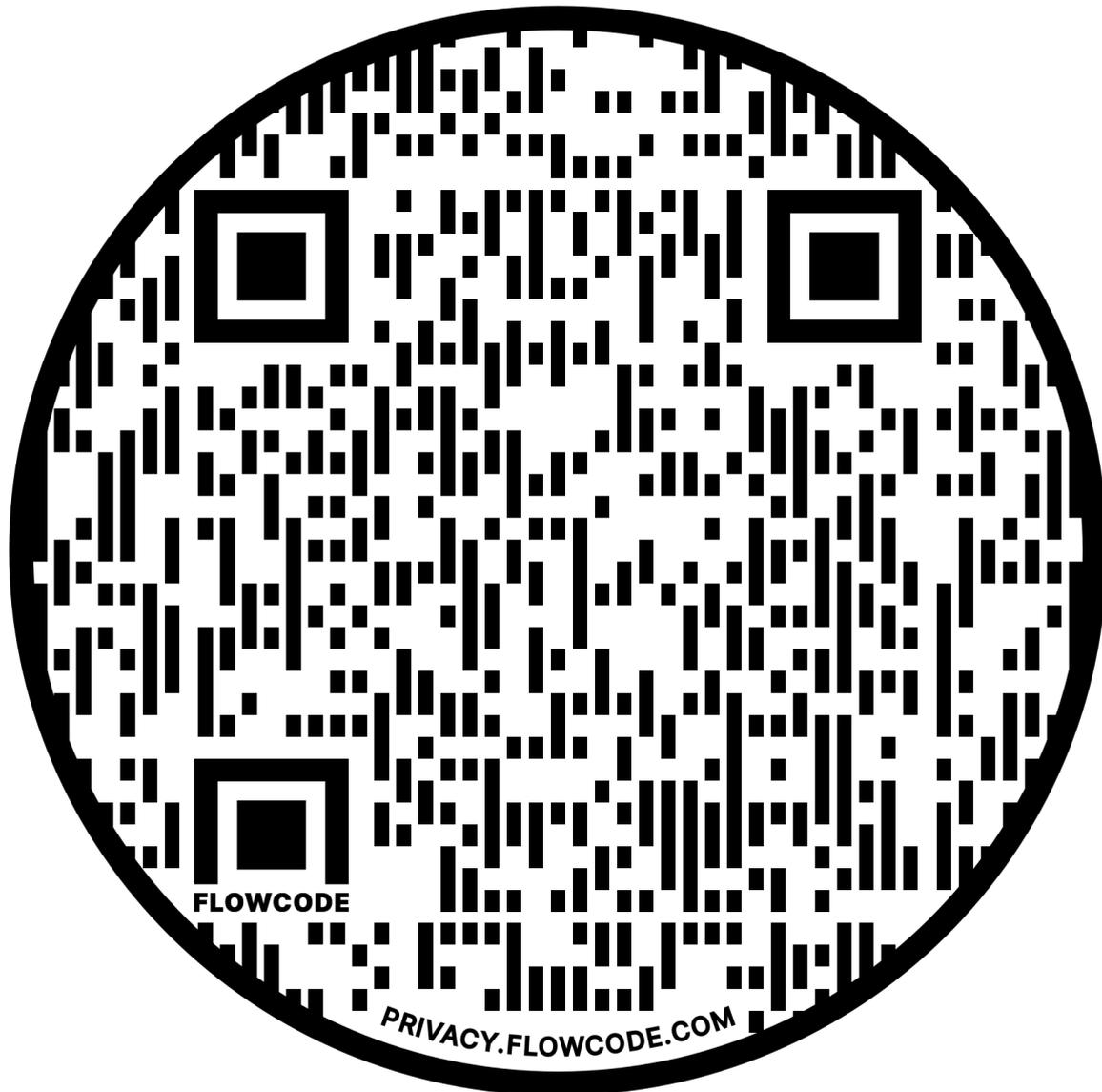


Épisode 5

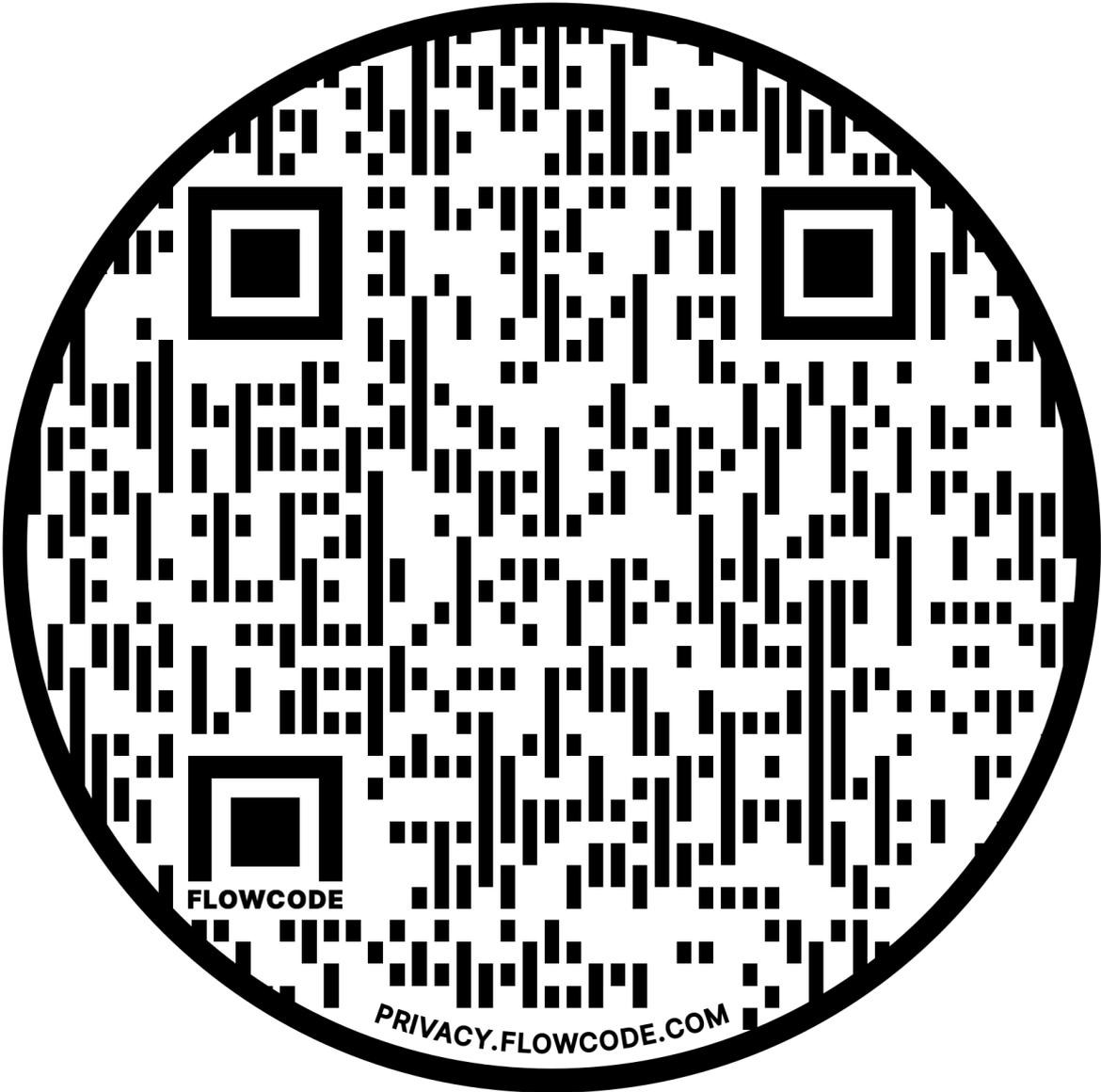


**ANNEXE 2 - CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES QUATRE ÉPISODES
DE LA FICTION « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC »**

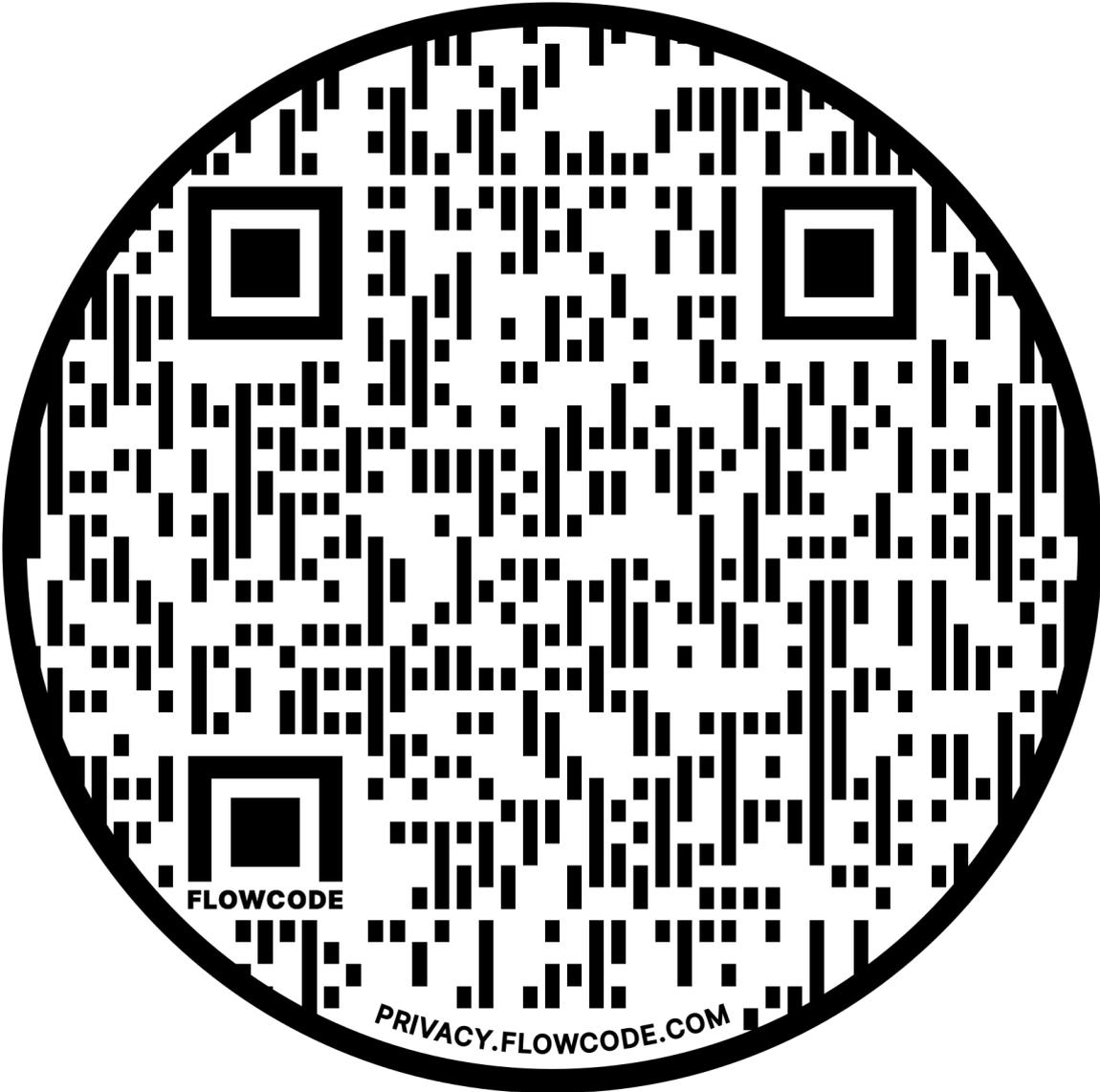
Épisode 1



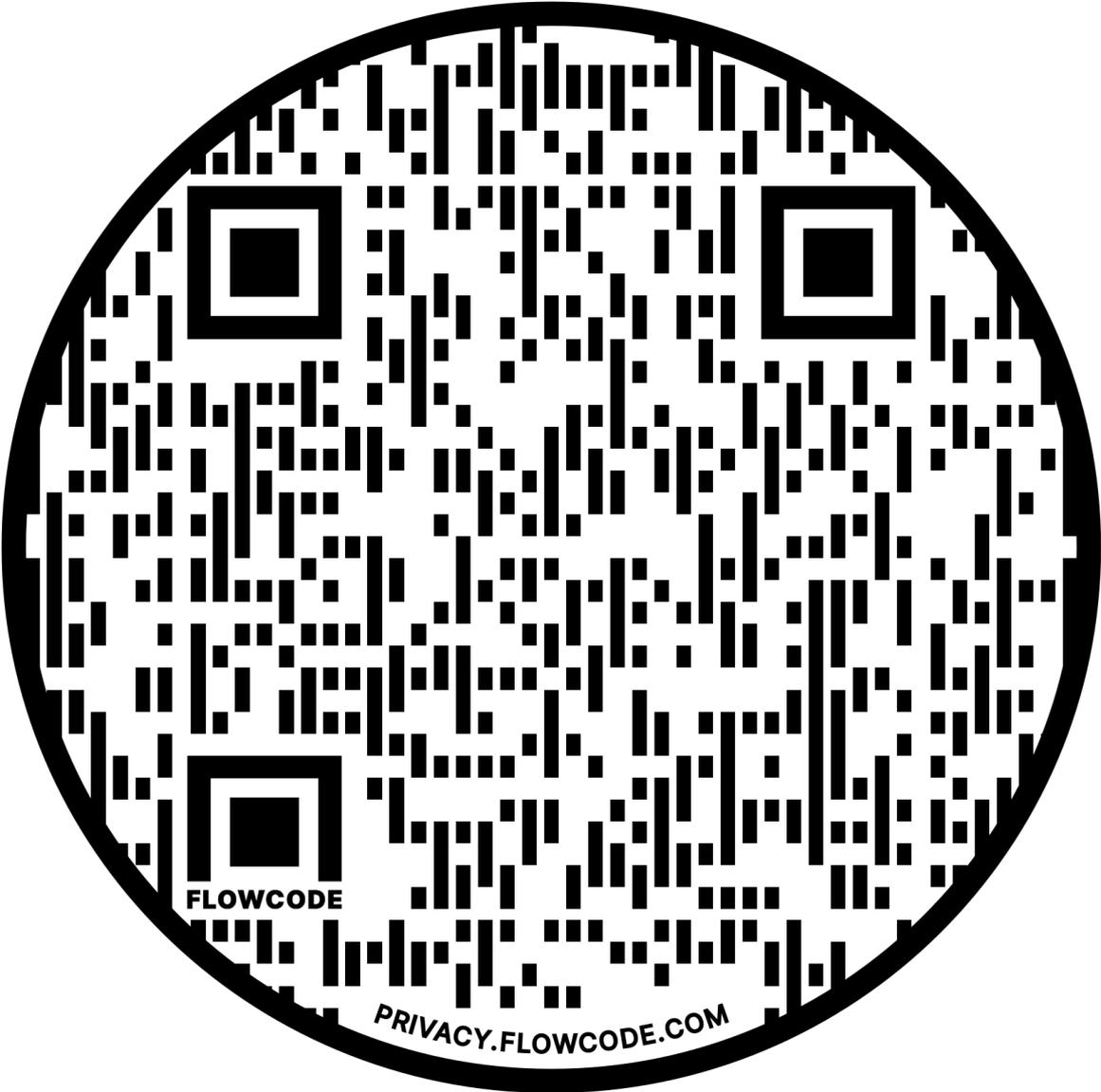
Épisode 2



Épisode 3

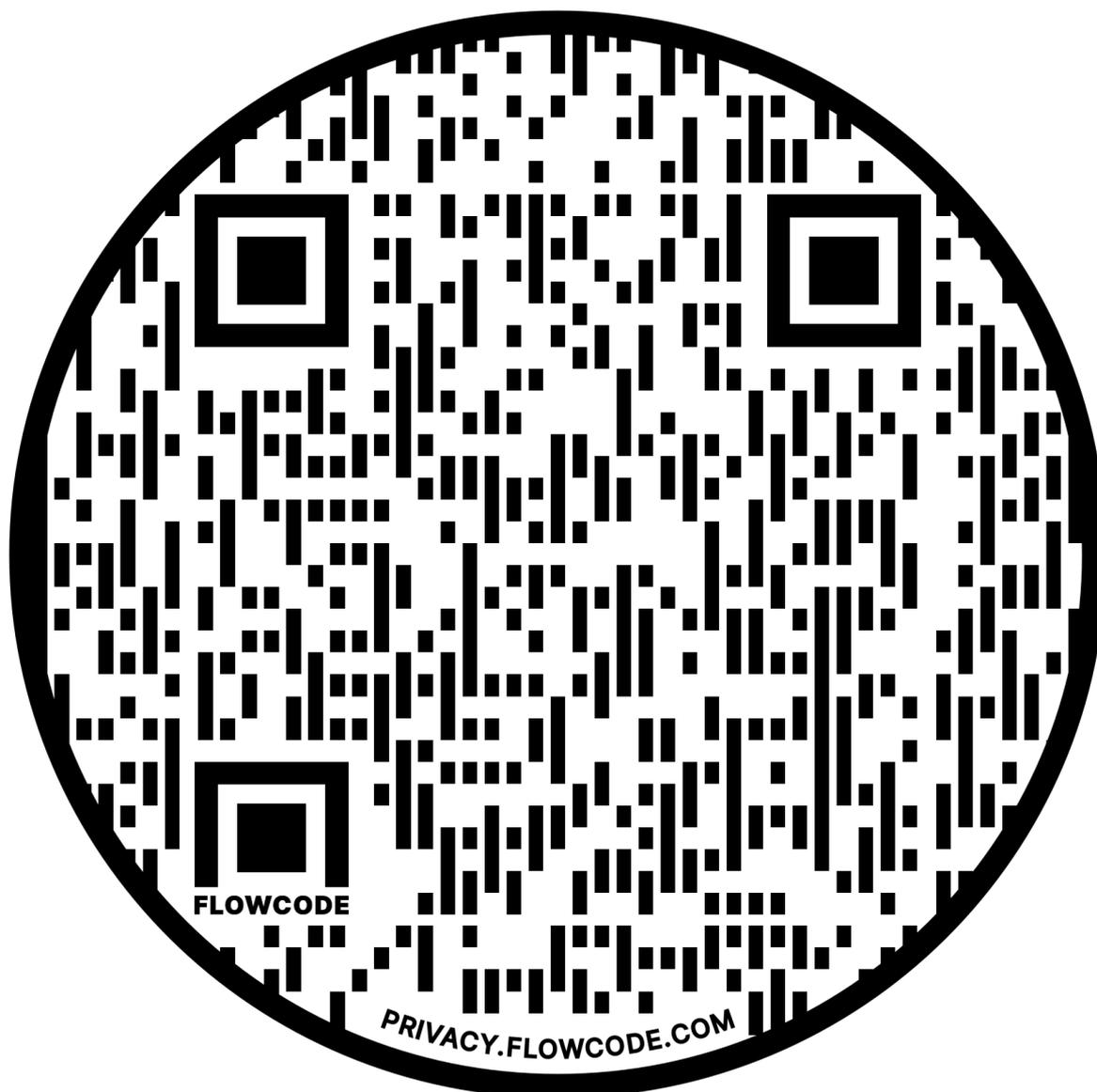


Épisode 4

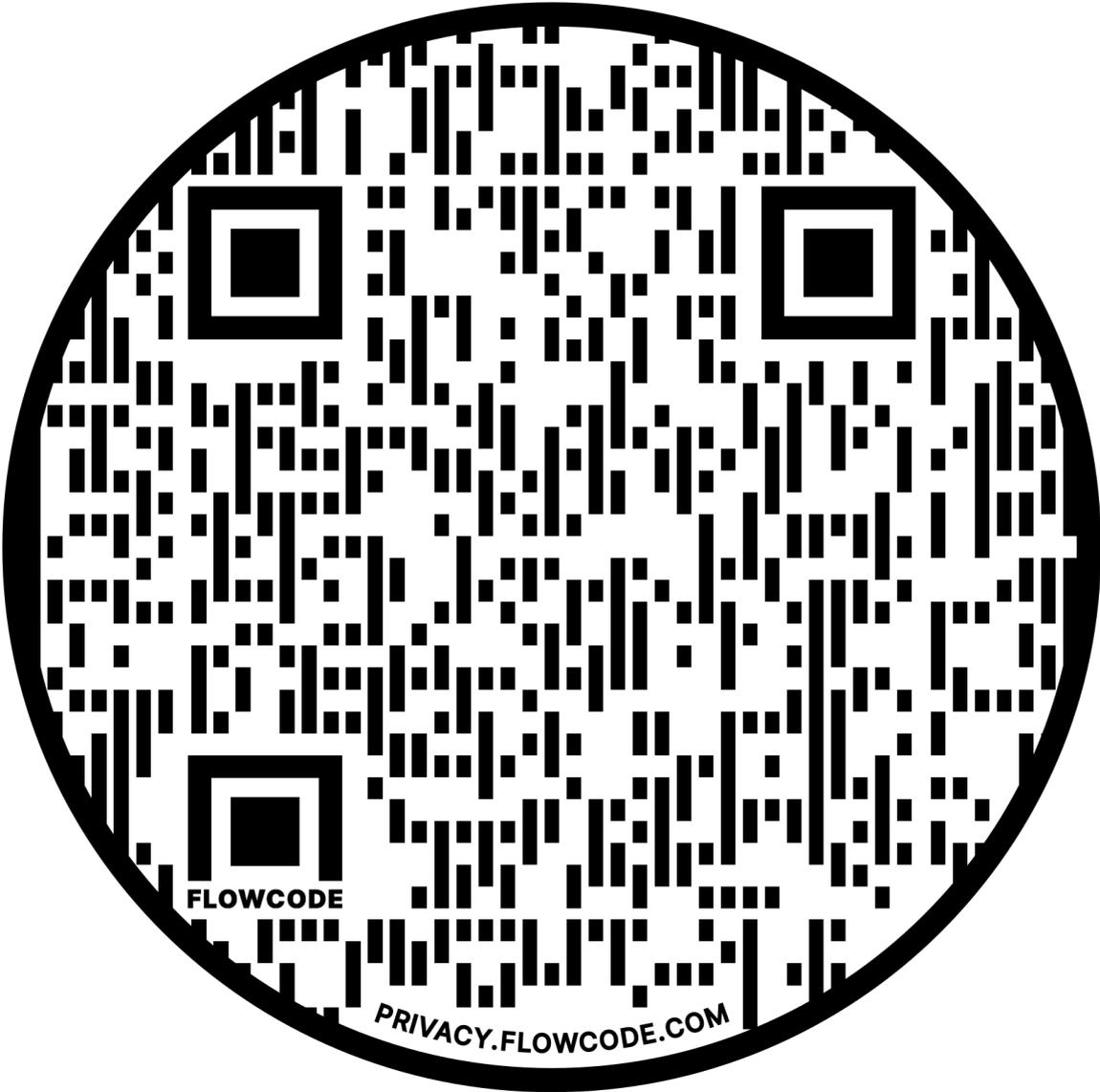


**ANNEXE 3 - CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES QUATRE ÉPISODES
DE LA FICTION « POUSSE, MAÏS »**

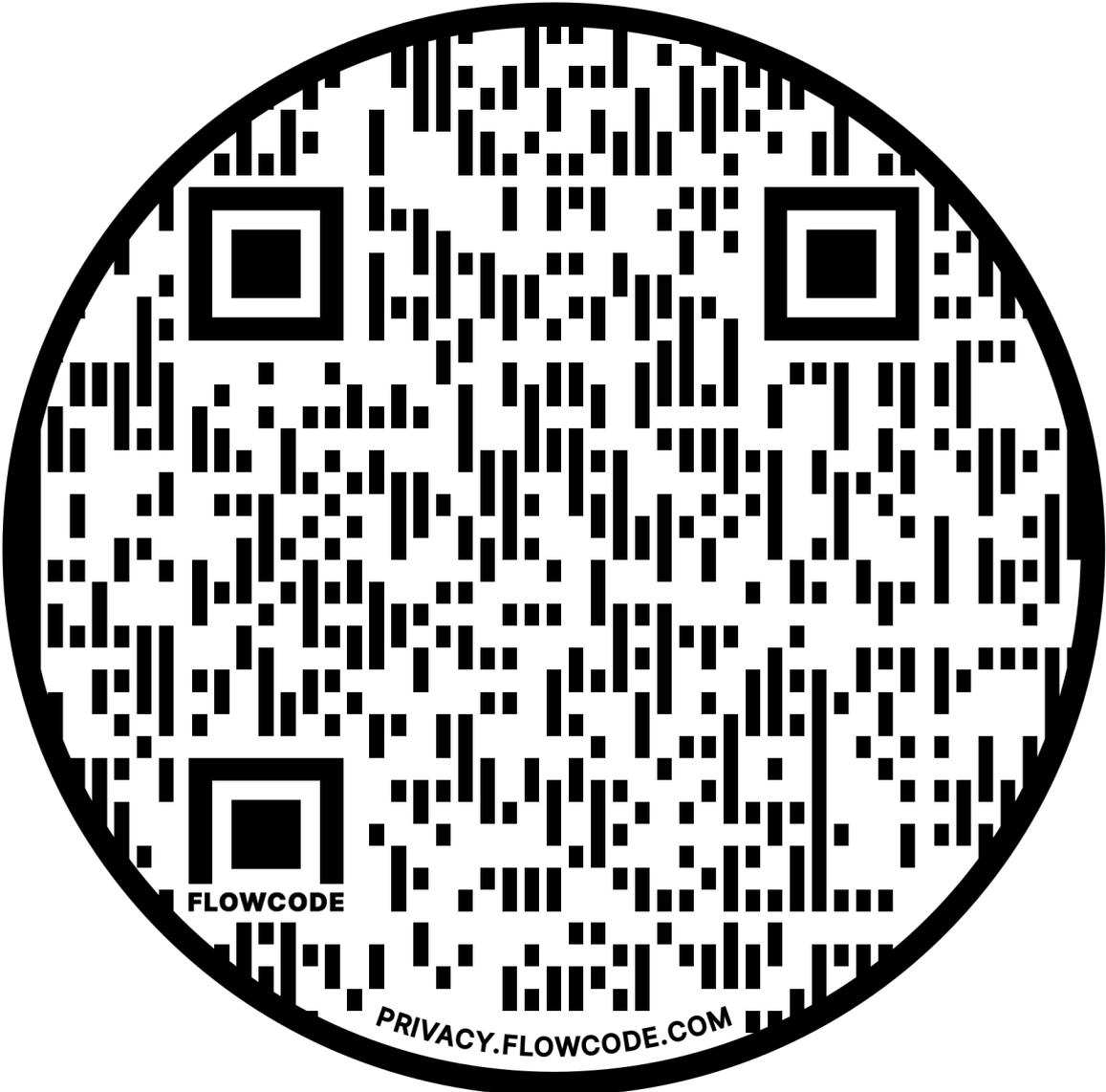
Épisode 1



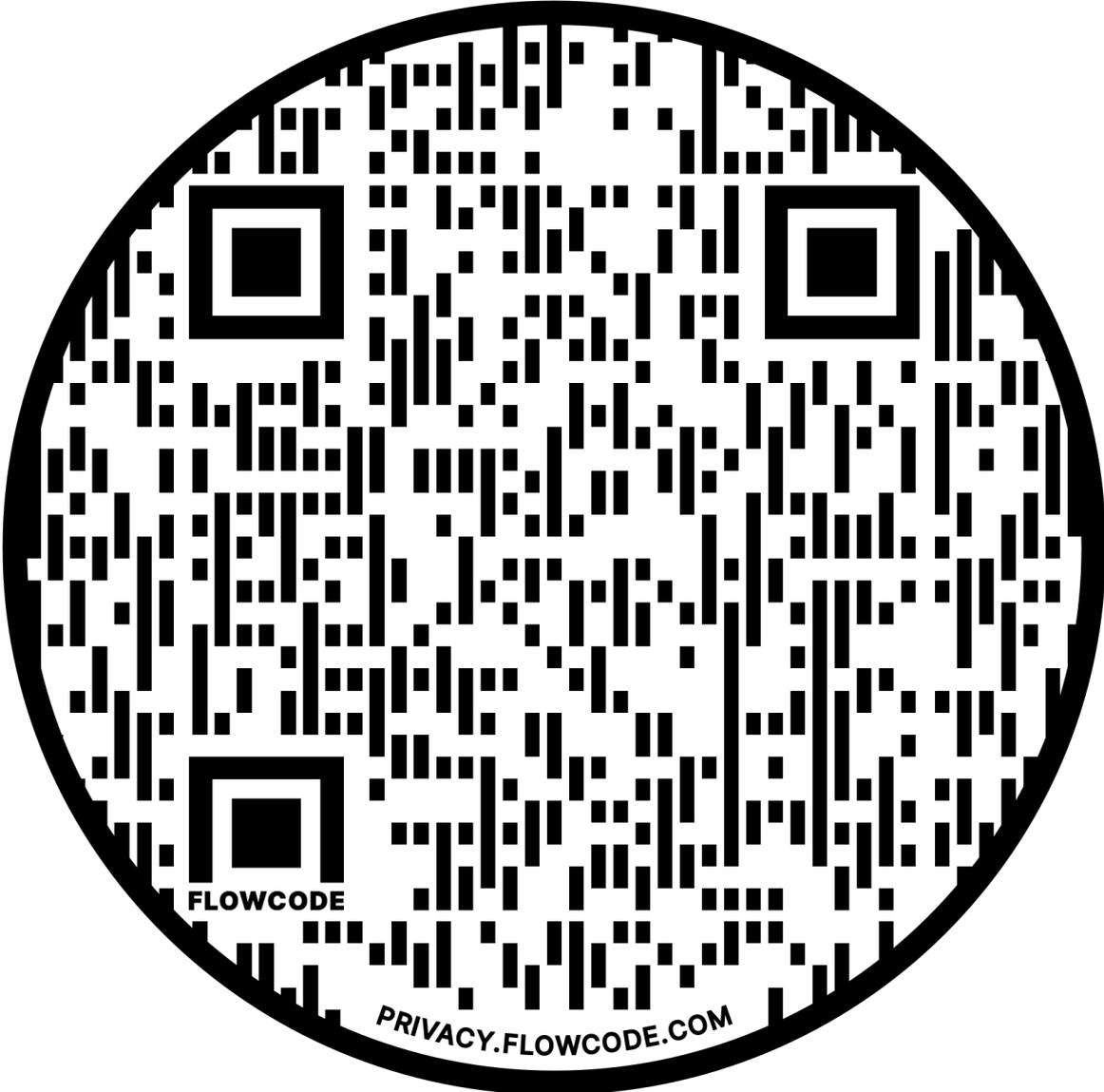
Épisode 2



Épisode 3



Épisode 4



ANNEXE 4 – FICHES DE SÉQUENCES DE LANGAGE ORAL DANS LESQUELLES J’AI UTILISÉ LES FICTIONS « DIEGO » ET « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC »

MOYENNE SECTION - CLASSE 2 – ÉCOLE DES RENAUTES - PÉRIODE 2 –

ENSEIGNANT : JÉRÔME

Séquence : Diego

Séances : 15 environ, soit une séance par jour.

Durée : sur 3 semaines, début de la période 2.

Domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Compétences travaillées

- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Déroulement	Dispositif	Matériel
<p><u>Séance 1 - Épisode 1</u> Objectif : découvrir la méthode de la pédagogie de l’oral en découvrant notre nouvelle histoire, Diego. Restitution et compréhension.</p>	Demi-classe	Téléphone portable et enceinte reliée en Bluetooth pour l’écoute quotidienne des épisodes sur toute la durée de la séquence.
<p><u>Séance 2 - Épisode 1</u> Objectif : localiser notre histoire et travailler le lexique. Compréhension et interprétation. Ecriture de bulles.</p> <p>Demi-classe : dessiner les personnages de l’épisode 1 au moyen de modèles (avec des modèles inutiles).</p>	Demi-classe	Carte A2 dessinée avec les lieux de l’histoire : l’île du Pacifique, le zoo et l’océan. Affiches A3 pour écrire les sentiments et les répliques dans des bulles. Quelques modèles pour apprendre à dessiner une tortue et un oiseau.
<p><u>Séance 3 - Épisode 1</u> Objectif : mémoriser l’histoire et la raconter. S’entraîner à la dire, à la compléter et corriger ses camarades.</p>	Classe entière	La carte A2 ainsi que les figurines des personnages qui interviennent dans l’histoire.

<p><u>Séance 4 - Épisode 2</u> Objectif : comprendre le dilemme auquel est confronté le personnage principal. Restitution et compréhension.</p> <p>Demi-classe : dessiner les deux personnages principaux avec l'objet nouveau qui apparaît dans cet épisode, le téléphone.</p> <p>Demi-classe : apprendre à dessiner un téléphone.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Modèles pas à pas pour apprendre à dessiner un téléphone.</p>
<p><u>Séance 5 - Épisode 2</u> Objectif : s'interroger sur les réelles motivations d'Alyson. Veut-elle aider (est-elle donc gentille ?) ou est-elle une méchante voleuse ?</p> <p>Compréhension et interprétation. Ecriture de bulles.</p> <p>Demi-classe : découper les figurines et les confectionner.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Figurines des personnages principaux : Diego la tortue, Alyson le héron, les deux téléphones portables, Marianne l'iguane, Malibu la tortue.</p> <p>Affiches A3 pour écrire les sentiments des personnages dans des bulles.</p>
<p><u>Séance 6 - Épisode 2</u> Objectif : mettre en relation des albums lus et racontés en regroupement.</p> <p>Raconter l'histoire depuis le début.</p> <p>Trouver des ressemblances et des différences entre toutes ces histoires. Expliquer ces ressemblances et différences. Créer un réseau de couvertures.</p>	<p>Regroupement pour la lecture et petits groupes pour la mise en relation.</p>	<p>Couvertures des albums et affiches de notre histoire Diego.</p>
<p><u>Séance 7 - Épisode 3</u> Objectif : restituer la suite de l'histoire. Travail décroché sur le lexique, écoute et restitution.</p> <p>Demi-classe : dessiner la scène suivante, Diego et son téléphone, Marianne et ses petits avec des modèles.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Modèles pas à pas pour dessiner la tortue, l'iguane de mer et ses petits.</p>

<p><u>Séance 8 - Épisode 3</u> Objectif : comprendre et interpréter la suite de l'histoire. Comprendre le mensonge du personnage principal, ses motivations et ses conséquences. Ecriture de bulles.</p> <p>Demi-classe : découper et réaliser la figurine de Marianne.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Figurines de Marianne à découper.</p> <p>Affiches A3 pour écrire les sentiments des personnages dans des bulles.</p>
<p><u>Séance 9 - Épisode 3</u> Objectif : raconter l'histoire depuis le début. Ecoute des trois épisodes à la suite.</p> <p>Demi-classe : remettre les images des cartes dans le bon ordre (par trois) et commencer à préparer les sacs à raconter avec les figurines pour remporter à la maison.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>4 jeux de 5 images séquentielles.</p>
<p><u>Séance 10 - Épisode 4</u> Objectif : découvrir et restituer la suite de l'histoire. Restitution, localisation de l'histoire sur la carte.</p> <p>Demi-groupe : découpage et collage des figurines qui nous manquaient, celles de Malibu la petite tortue.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Figurines de Malibu la tortue à découper.</p>
<p><u>Séance 11 - Épisode 4</u> Objectif : comprendre l'éloignement entre les personnages et la conversation à distance au téléphone. Ecrire des bulles.</p> <p>Demi-classe : dessiner la scène avec, comme modèle imposé, l'île et le zoo. But : comprendre l'éloignement.</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Feuilles de dessin avec le décor imposé.</p> <p>Affiches A3 pour écrire les sentiments des personnages dans des bulles.</p>
<p><u>Séance 12 - Épisode 4</u> Objectif : interpréter l'épisode. Débat en classe - Qui est Alyson ? Une méchante voleuse ou une gentille qui aide Diego ?</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Images séquentielles, cartes et figurines, figurines pour les sacs à raconter.</p>

<p>Partir de la dernière réplique de Diego : « <i>Dites merci au grand héron. Il est voleur. Mais il est très gentil.</i> »</p> <p>Et vous, qu’auriez-vous fait à la place d’Alyson ? Auriez-vous volé et proposé le téléphone à Diego pour l’aider ?</p> <p>Demi-classe : raconter l’histoire depuis le début avec la maquette et remettre les images des cartes dans le bon sens. Ceux qui ont terminé poursuivent les sacs à raconter.</p>		
<p><u>Séance 13 - Épisode 5</u> Objectif : découvrir et restituer la fin de l’histoire.</p> <p>Demi-classe : dessiner la dernière scène avec Diego qui rend le téléphone à Alyson.</p>	Demi-classe	Modèles pour dessiner les personnages.
<p><u>Séance 14 - Épisode 5</u> Objectif : comprendre les raisons du malaise du héros et interpréter la fin de l’histoire (trancher sur la véritable nature d’Alyson). Ecrire des bulles.</p> <p>Demi-classe : raconter l’histoire et s’enregistrer avec l’Asem.</p>	Demi-classe	<p>Deux enregistreurs et un téléphone portable sur les tables. 5 enfants pour un poste d’enregistrement, donc.</p> <p>Affiches A3 pour écrire les sentiments des personnages dans des bulles.</p>
<p><u>Séance 15 - Épisode 5</u> Objectif : raconter l’histoire depuis le début.</p> <p>Demi-classe : faire des liens avec d’autres héros et des albums lus en produisant un réseau de couverture de livres.</p>	Demi-classe	<p>D’autres albums. La couverture de Diego. La carte et les figurines.</p>

SÉQUENCE DE LANGAGE ORAL MÉTHODE PÉROZ - FICTION RADIO « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC »

Domaine

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Durée

15 séances sur 3 semaines, donc 1 séance par jour, en début de période 3.

Compétences travaillées :

- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner,
- Proposer des solutions, discuter un point de vue,
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

En plus de ces séances, mettre en place une boîte à raconter avec mon micro-cravate afin que les enfants viennent raconter un morceau de l'histoire entendu à l'issue de la séance d'écoute et pendant la phase de jeux libres.

Lien avec les séquences de musique et le rituel du sac à sons, afin d'enrichir la production radio de fin de séquence avec des musiques et des bruits.

ATTENTION – Ne pas oublier d'envoyer aux parents les demandes d'autorisation de diffusion des voix des enfants pour partager leurs productions orales enregistrées en fin de séquence, et ce afin de valoriser leurs travaux.

DÉROULEMENT	DISPOSITIF	MATÉRIEL
<p>S1 - DÉCOUVERTE DU PROJET Exposer le projet aux enfants. Nous allons écouter une deuxième histoire après celle de Diego. Celle-ci s'appelle « Nathan et Joris au bord du lac ».</p> <p>Rappeler le mode de fonctionnement, identique à la première histoire, et basée sur la méthode Péroz : écoute, compréhension, interprétation et système de décompte des prises de parole avec des noisettes ou des bouchons.</p> <p>Différence par rapport à l'histoire de Diego : l'histoire n'est pas terminée. Il n'y a pas de fin. Et ce sera donc à vous, les enfants, d'inventer et d'enregistrer la fin. Et j'enverrai l'histoire que vous ferez à vos parents à la fin de la période.</p> <p>Écoute de l'épisode 1 Questions de restitution : - Quels bruits avez-vous entendus ? - Que disent les personnages ?</p>	<p>Classe entière pour la première séance.</p>	<p>Episode 1 en MP3</p> <p>Boîte avec mes noisettes ou mes bouchons pour toute la séquence sur toute la période.</p> <p>Mon téléphone portable et une enceinte reliée en Bluetooth pour l'écoute pour toute la durée de la séquence.</p>

<p>S2 - Écoute de l'épisode 1 Objectif : comprendre l'histoire</p> <p>Questions de compréhension : - Qui sont les personnages de cette histoire ? - Où sont-ils ? - Que font-ils ? - Comment se sentent-ils ?</p> <p>Eventuellement, une question d'interprétation : à votre avis, que se passe-t-il, à la fin ?</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> « Vous allez dessiner ce qui se passe dans cet épisode. »</p>	<p>Demi-classe pour la compréhension.</p>	<p>Episode 1 en MP3</p> <p>Pour toute la séquence, les dessins ne sont pas rangés dans le casier à dessins mais une boîte (pour les besoins de mon mémoire).</p>
<p>S3 - Épisode 2 Objectif : découvrir l'épisode 2 de l'histoire</p> <p>Questions de restitution : - Quels bruits avez-vous entendus dans cet épisode ? - Qu'ont dit les personnages ?</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> Trouver les prénoms des deux héros (Nathan et Joris) écrits parmi une collection d'étiquettes-prénoms plus ou moins nombreuses. Puis, copier les deux prénoms sur une feuille A5.</p>	<p>Classe entière pour l'écoute</p> <p>Demi-classe pour la restitution</p>	<p>Episode 2 en MP3</p> <p>Collection d'étiquettes-prénoms. Différenciation : inclure plus d'étiquettes dans les groupes d'enfants qui connaissent déjà bien les lettres.</p>
<p>S4 - Épisode 2 Objectif : comprendre l'épisode 2 de l'histoire</p> <p>Questions de compréhension : - Quel nouveau personnage apparaît dans cette histoire ? - Qui est-il ? - Que fait-il ? - Que veut-il ?</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> « Vous allez dessiner ce qui se passe dans cet épisode. »</p>	<p>Classe entière pour l'écoute</p> <p>Demi-classe pour la compréhension.</p>	<p>Episode 2 en MP3</p>
<p>S5 - Épisode 2 Objectif : interpréter l'épisode 2 de l'histoire</p> <p>Question d'interprétation - Si vous étiez à la place de Joris et Nathan, qu'auriez-vous fait ? Pourquoi ?</p>	<p>Classe entière pour l'écoute.</p> <p>Demi-classe pour la phase d'interprétation.</p>	<p>Episode 2 en MP3</p> <p>Les images des sons de l'histoire et d'autres sons.</p>

<p><u>L'autre demi-classe</u> Trier une série d'images en deux catégories. « Vous avez une collection d'images. Vous allez devoir les trier. Vous mettez dans la boîte toutes les images qui montrent un bruit que vous avez entendu dans l'histoire, depuis le début de l'histoire. Vous laissez sur la table toutes les autres images. » Donner un exemple. Donner la possibilité d'aller réécouter l'histoire sur la poste d'écoute si besoin.</p>		
<p>S6 - Épisode 3 Objectif : découvrir l'épisode 3 de l'histoire</p> <p>Questions de restitution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels bruits avez-vous entendus dans cet épisode ? - Qu'ont dit les personnages ? <p>Travail décroché sur le vocabulaire : rassurer ; écrire un message ; une allumette, plier ; une pierre.</p> <p><u>L'autre demi-classe avec Aline</u> : s'entraîner à faire les bruits que l'on entend dans l'histoire. Fournir une liste d'images inductrices et quelques objets utiles pour qu'ils fassent ces bruits. Les élèves ont droit à tout le matériel dans la classe. Les enfants font les bruits un par un pour éviter qu'il y ait trop de bruits gênants pour ceux qui répondent aux questions dans le coin regroupement avec moi.</p>	<p>Classe entière pour l'écoute.</p> <p>Demi-classe pour la phase de restitution.</p>	<p>Episode 3 en MP3</p> <p>Jeux d'images-sons de l'histoire.</p> <p>Quelques objets de la classe.</p>
<p>S7 - Épisode 3 Objectif : comprendre l'épisode 3 de l'histoire</p> <p>Questions de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment se sentent Nathan et Joris ? Pourquoi ? - Pourquoi Nathan ne veut-il pas fermer les yeux ? - Qu'est-ce que Nathan écrit ? - Comment font-ils pour avoir moins peur ? <p>Travailler sur les sentiments suivants et le lexique de la peur, l'incertitude, l'indécision, l'angoisse et le réconfort.</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> « Vous allez dessiner ce qui se passe dans cet épisode. »</p>	<p>Classe entière pour l'écoute.</p> <p>Demi-classe pour la phase de compréhension.</p>	<p>Episode 3 en MP3</p>

<p>S8 - Épisode 3 Objectif : interpréter l'épisode 3 de l'histoire</p> <p>Questions d'interprétation : - Les enfants décident de partir seuls. Seriez-vous partis seuls dans la nuit comme eux ? - Les enfants décident de partir. Si vous étiez à leur place, qu'auriez-vous pris dans le sac à dos avant de partir ?</p> <p>Question subsidiaire : - Combien d'allumettes reste-t-il aux deux héros ?</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> Trier une série d'images en deux catégories. « Vous avez une collection d'images. Vous allez devoir les trier. Vous mettez dans la boîte toutes les images qui montrent un son que vous avez entendu dans l'histoire, depuis le début de l'histoire. Vous laissez sur la table toutes les autres images. » Donner un exemple. Donner la possibilité d'aller réécouter l'histoire sur la poste d'écoute si besoin.</p>	<p>Classe entière pour l'écoute.</p> <p>Demi-classe pour la phase d'interprétation.</p>	<p>Episode 3 en MP3</p> <p>Une série d'images-sons plus fournie.</p>
<p>S9 - Épisode 4 Objectif : restituer et comprendre l'épisode 4</p> <p>Questions : - Quels bruits avez-vous entendus dans cet épisode ? - Que font les deux enfants ? - Qu'ont-ils emporté ? - Combien d'allumettes reste-t-il aux deux héros ?</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> « Vous allez dessiner ce qui se passe dans cet épisode. »</p>	<p>Classe entière pour l'écoute.</p> <p>Demi-classe pour les questions.</p>	<p>Episode 4 en MP3</p>
<p>S10 - ÉPISODE 5 (A CRÉER) Objectif : concevoir la suite et la fin de l'histoire</p> <p>Écoute de l'épisode 4</p> <p>Les enfants vont construire la suite et la fin de l'histoire.</p> <p>Questions : - Les deux héros sont partis dans la forêt. Qu'ont-ils emporté dans leur sac ? Montrer les</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Apporter les objets suivants : - une boîte d'allumettes avec une seule allumette dedans,</p>

<p>objets et les accrocher au tableau au fur et à mesure.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que pourrait-il se passer ensuite avec ces objets ? - Comment l'histoire pourrait-elle se terminer ? <p><u>Phase de dictée à l'adulte</u> : je prends des notes de manière ostensible. Je fais comprendre aux enfants que ce que j'écris va leur servir à dire les textes quand nous enregistrerons. Je construis l'écrit en raturant, modifiant, améliorant... etc.</p> <p>Lister les propositions et constituer un ou deux groupes en fonction des scénarii inventés.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Une bougie, - Un livre, - Un crayon, - Une pierre, - Une bouteille de soda vide. <p>Des feuilles A3 pour la prise de notes.</p>
<p>S11 - ÉPISODE 5 (A CRÉER) Objectif : concevoir la suite et la fin de l'histoire</p> <p>Écoute de l'épisode 4</p> <p>Je leur relis mes notes de la séance précédente et les enfants inventent la suite et la fin de l'histoire. J'écris sur des affiches A3 au tableau. Je montre que l'écrit se construit au fur et à mesure, en faisant des ratures, des ajouts, des corrections.</p> <p><u>Questions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment faire pour savoir qui parle lorsqu'il y a des dialogues ou une narration ? (code de couleurs). - Qu'est-ce que j'écris quand on veut mettre un bruit ? (utiliser une couleur différente, photo de la chose qui fait le bruit, comment coder la durée ou le timbre) - Comment faire pour se rappeler les dialogues écrits quand on ne sait pas encore bien lire ? (il va falloir illustrer le texte avec des dessins ou des images pour s'en souvenir). <p>Certains dessinent. D'autres cherchent les images sur mon téléphone portable (initiation à la recherche par moteur de recherche sur Internet).</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> Trier une série d'images en deux catégories. « Vous avez une collection d'images. Vous allez devoir les tirer. Vous mettez dans la boîte toutes les images qui montrent un son que vous avez entendu dans l'histoire, depuis le début de</p>	<p>Classe entière</p> <p>Par groupe (sans doute la demi-classe)</p>	<p>Affiches A3.</p> <p>qwantjunior.com</p> <p>Les jeux d'images-sons.</p>

<p>l'histoire jusqu'à la fin. Vous laissez sur la table toutes les autres images. » Donner un exemple. Donner la possibilité d'aller réécouter l'histoire sur la poste d'écoute si besoin.</p>		
<p>S12 - ÉPISODE 5 (A CRÉER) Objectif : illustrer le script de l'histoire pour faciliter l'enregistrement et enregistrer les bruits et les sons</p> <p>Les enfants illustrent leurs textes en collant leurs dessins, et les images que j'aurai imprimées sur Internet. Ils créent les bruits de leur histoire ou vont rechercher les bruits et des musiques que nous avons dans notre sac à sons (voir séquence de musique).</p> <p>Je lis, ils collent les illustrations au fur et à mesure.</p> <p>Les élèves, par groupes, viennent montrer comment jouer la scène. Ils essaient de suivre le texte illustré pour dire les dialogues ou faire le narrateur. Travail sur la diction et le ton, l'articulation et le rythme.</p> <p>C'est une sorte de répétition. Je choisis plutôt les élèves en réussite pour montrer comment faire.</p> <p><u>L'autre demi-classe</u> « Vous allez dessiner ce qui se passe dans ce dernier épisode tel que vous l'avez imaginé. »</p>	<p>Demi-classe</p>	<p>Affiches, dessins et photos choisies par les enfants.</p>
<p>S13 et S14 - ÉPISODE 5 (A CRÉER) Objectif : enregistrer l'épisode 5, dialogues et bruits.</p> <p>Six par six, les enfants viennent enregistrer leur épisode. Deux acteurs, deux responsables de la vérification du script, un bruiteur, un technicien enregistreur au téléphone portable.</p> <p><u>Les autres</u> - Ecoute des quatre premiers épisodes, - Boîte à raconter, - Terminer et coller les quatre dessins de cette histoire sur une feuille-frise.</p>	<p>Atelier dirigé de six élèves + reste de la classe en autonomie</p>	<p>Affiches scripts de l'épisode, dessins, feuilles-frises.</p>

<p>S15 - ÉPISODE 5 Objectif : écouter et critiquer de manière constructive les productions montées.</p> <p>Amener les élèves à s'évaluer sur les critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprend-on la fin de l'histoire ? - Comprend-on les acteurs quand ils parlent ? - Si non, quel est le problème ? Rythme ? <p>Articulation ? Problème de mémoire ? Brouhaha ambiant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'est intéressant ? <p>Question finale : envoie-t-on les enregistrements aux parents ? Oui, évidemment...</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Deux ou trois épisodes montés et terminés.</p>
--	-----------------------	---

**ANNEXE 5 – TRANSCRIPTION D’UN ÉCHANGE ORAL EN CLASSE ENTIÈRE
(30 PRÉSENTS) ENREGISTRÉ LE 2 NOVEMBRE 2020**

L’échange qui suit a duré 21 minutes. Les sons diffusés ne durent que quelques secondes.

[Je diffuse des bruits de pas dans les feuilles mortes.]

- 1 - **M** Alors, qu’est-ce que c’est ? Emy.
- 2 - **ÉMY** Du plastique.
- 3 - **M** Margaux.
- 4 - **MARGAUX A** Je pense que c’est des cailloux. Et je pense qu’il y a un dinosaure qui marche dessus.
- 5 - **M** Charles.
- 6 - **CHARLES** Peut-être il y a des hommes qui marchent sur des cailloux.
- 7 - **M** Nicolas.
- 8 - **NICOLAS** Peut-être c’est... peut-être c’est... peut-être c’est des animaux qui marchent dessus.
- 9 - **M** Alors, on dit des animaux.
- 10 - **MARGAUX D** Un animal, des animaux !
- 11 - **M** Ruben.
- 12 - **RUBEN** Des dragons.
- 13 - **M** Joséphine. Euh, pardon, Mathilde.
- 14 - **MATHILDE** Je pense c’est des cailloux et le vent il les fait voler et il remet des cailloux.
- 15 - **M** Yohav
- 16 - **YOHAV** Le vent il pousse les cailloux qui sont sur le sable.
- 17 - **M** David.
- 18 - **DAVID** Peut-être une vache qui marche sur des cailloux.
- 19 - **M** Adam.
- 20 - **ADAM** ...
- 21 - **M** Adam
- 22 - **ADAM** ...
- 23 - **M** Que veux-tu dire ?
- 24 - **ADAM** Dragons.
- 25 - **M** Margaux.
- 26 - **MARGAUX D** Peut-être que c’est du vent qui pousse les cailloux sous l’eau.

- 27 - **M** Ilias.
- 28 - **ILIAS** ...
- 29 - **M** Ilias, je n'ai pas entendu.
- 30 - **ILIAS** Du vent.
- 31 - **M** Nicolas.
- 32 - **NICOLAS** Peut-être c'est de l'eau qui pousse les cailloux.
- 33 - **M** Ava.
- 34 - **AVA** Peut-être il y a des dinosaures qui marchent dessus.
- 35 - **M** Qui marchent sur quoi, Ava ?
- 36 - **AVA** Des cailloux.
- 37 - **M** Eden.
- 38 - **EDEN** [incompréhensible]
- 39 - **M** Eden, enlève tes mains de ta bouche, sinon on ne comprend pas.
- 40 - **JOSEPH** Je veux dire un truc, Jérôme.
- 41 - **EDEN** Des dinosaures qui marchent sur des cailloux.
- 42 - **M** Augustin.
- 43 - **AUGUSTIN** Hum... hum... Peut-être c'est des éléphants qui marchent des cailloux.
- 44 - **M** Emy.
- 45 - **ÉMY** Peut-être le vent il pousse des cailloux sur un rocher.
- 46 - **M** Jodie.
- 47 - **JODIE** C'est des papas qui marchent sur des cailloux.
- 48 - **M** Margaux.
- 49 - **MARGAUX A** Je pense qu'il y a une girafe qui marche sur des cailloux.
- 50 - **M** L'autre Margaux.
- 51 - **MARGAUX D** Je pense que c'est du vent qui casse des branches d'arbre.
- 52 - **M** Benjamin.
- 53 - **BENJAMIN** Les dinosaures... il va... il va dans [incompréhensible]... tremper dans l'eau.
- 54 - **M** Charles.
- 55 - **CHARLES** Peut-être des dinosaures et des dragons marchent sur des cailloux. Peut-être.
- 56 - **M** Elie.
- 57 - **ÉLIE** Bah peut-être c'est des dinosaures qui cassent les cailloux.
- 58 - **M** Yohav.

- 59 - **YOHAV** Peut-être un dinosaure sur une branche.
- 60 - **M** Ruben.
- 61 - **RUBEN** Peut-être c'est... c'est... c'est une girafe.
- 62 - **M** Peut-être. Nicolas.
- 63 - **NICOLAS** C'est une grosse vague qui pousse les cailloux.
- 64 - **M** Alors maintenant les enfants, on va écouter...
- 65 - **JOSEPH** ... je veux dire un truc, Jérôme.
- 66 - **M** Vas-y, Joseph, je ne t'avais pas vu.
- 67 - **JOSEPH** Peut-être c'est un dinosaure qui est tombé dans les cailloux.
- [Je diffuse un autre son, celui de cigales qui chantent.]*
- 68 - **M** Qu'est-ce que c'est que ce son ?
- 69 - **LA CLASSE** [Des réponses fusent à tort et à travers] Un canard. Du vent.
- 70 - **M** Chut, chut, chut ! On s'écoute et on lève le doigt. Margaux.
- 71 - **MARGAUX A** Une mouette.
- 72 - **M** Nicolas.
- 73 - **JOSEPH** Je veux dire un truc, Jérôme.
- 74 - **M** Je vais te donner la parole. Tu attends. Nicolas.
- 75 - **NICOLAS** Peut-être c'est un castor.
- 76 - **M** Ruben.
- 77 - **RUBEN** Peut-être un canard.
- 78 - **M** Margaux
- 79 - **MARGAUX T** C'est un perroquet.
- 80 - **M** Charles
- 81 - **CHARLES** Peut-être c'est une souris.
- 82 - **M** Octave
- 83 - **OCTAVE** Peut-être c'est une souris.
- 84 - **M** Elie.
- 85 - **ÉLIE** Eh ben peut-être c'est une souris.
- 86 - **M** Yohav.
- 87 - **YOHAV** Hum... peut-être que c'est quelqu'un qui tourne une manivelle qui fait du bruit.
- 88 - **M** Mathilde.
- 89 - **MATHILDE** Peut-être que c'est un canard qui fait coin-coin.
- 90 - **M** Joséphine.

- 91 - **JOSÉPHINE** Un tracteur.
- 92 - **M** Margaux.
- 93 - **MARGAUX A** Je pense que c'est des criquets qui font ce bruit.
- [Une Asem entre pour relever le cahier de cantine et communiquer un message.]
- 94 - **M** Les enfants, je lis le message et on reprend après.
- 95 - **MARGAUX D** Peut-être c'est un dinosaure dans un arbre et il a cassé la branche.
- 96 - **CHARLES** Nan, c'est une grenouille.
- 97 - **MARGAUX D** Pas du tout.
- [Beaucoup de brouhaha]
- 98 - **M** Les enfants, il faut que l'on refasse silence, sinon, on ne peut plus s'écouter. J'interroge ceux qui lèvent le doigt, uniquement quand il y a le silence.
- 99 - **DAVID** Une grenouille.
- 100 - **M** Jodie.
- 101 - **JODIE** Peut-être une girafe.
- 102 - **M** Joseph.
- 103 - **JOSEPH** Peut-être que c'est une cigale.
- 104 - **M** Emy, tu levais le doigt.
- 105 - **ÉMY** Peut-être c'est une voiture qui appuie sur le klaxon.
- 106 - **M** Nicolas.
- 107 - **NICOLAS** Peut-être c'est une mygale.
- 108 - **M** Charles.
- 109 - **CHARLES** Peut-être c'est un canard.
- 110 - **M** Ruben.
- 111 - **RUBEN** C'est peut-être... euh... un hippopotame.
- 112 - **M** Ava.
- 113 - **AVA** Peut-être c'est un monstre.
- 114 - **M** Octave.
- 115 - **OCTAVE** Un monstre.
- 116 - **M** Nicolas.
- 117 - **NICOLAS** Un serpent.
- 118 - **M** Charles, qu'est-ce que c'est, ce bruit, que l'on a entendu ?
- 119 - **CHARLES** Peut-être c'est un aigle.
- 120 - **M** Joséphine.
- 121 - **JOSÉPHINE** De l'eau.

- 122 - **M** Pardon ?
- 123 - **JOSÉPHINE** De l'eau.
- 124 - **M** Ruben.
- 125 - **RUBEN** Peut-être c'est un nirocéros.
- 126 - **M** Un rhi-no-cé-ros. Tu le dis ?
- 127 - **RUBEN** Un nirocéros.
- 128 - **M** Un rhino – céros. Un rhino ?
- 129 - **RUBEN** Un niro.
- 130 - **M** Non. Rhino.
- 131 - **RUBEN** ...
- 132 - **M** Margaux.
- 133 – **MARGAUX D** Un dinosaure sur une branche qui casse et...
- 134 - **M** ... les enfants, plus personne n'écoute Margaux. Maelys, tu n'écoutes plus Margaux. Charles et Octave, pareil. Margaux, tu répètes.
- 135 - **MARGAUX D** En fait, un dinosaure sur une branche qui casse la branche.
- 136 - **M** Nous allons écouter un autre son.
[Je diffuse le son du vent dans un arbre.]
- 137 - **M** Alors, qu'est-ce que c'est ? Emy.
- 138 - **ÉMY** Ben, peut-être c'est l'orage.
- 139 - **M** Margaux.
- 140 – **MARGAUX D** Peut-être un orage.
- 141 - **M** Paulo.
- 142 - **PAULO** C'est un vent.
- 143 - **M** C'est DU vent. Joséphine.
- 144 - **JOSÉPHINE** Du tonnerre.
- 145 - **M** Mathilde.
- 146 - **MATHILDE** De l'orage.
- 147 - **M** David.
- 148 - **DAVID** Une vague.
- 149 - **M** Adam.
- 150 - **ADAM** ... qui tombe.
- 151 - **M** Pardon ?
- 152 - **ADAM** [incompréhensible]... qui tombe.
- 153 - **M** Margaux.

- 154 - **MARGAUX A** Peut-être que c'est des dinosaures.
- 155 - **M** Jodie.
- 156 - **JODIE** C'est... c'est des enfants qui... des enfants qui marchent sur des dinosaures.
- 157 - **M** Elie.
- 158 - **ÉLIE** Eh ben peut-être que c'est un vent.
- 159 - **M** Peut-être que c'est DU vent. Tu le dis ?
- 160 - **ÉLIE** C'est du vent.
- 161 - **M** Victoria.
- 162 - **VICTORIA** Peut-être que c'est... [incompréhensible].
- 163 - **M** Une bombe ?
- 164 - **VICTORIA** Peut-être c'est du vent.
- 165 - **M** Charles.
- 166 - **CHARLES** Peut-être c'est un dinosaure qui marche sur les cailloux.
- 167 - **M** Maelys.
- 168 - **MAELYS** Peut-être c'est une bombe.
- 169 - **M** Yohav.
- 170 - **YOHAV** Peut-être c'est un requin qui balance sa queue dans la mer.
- 171 - **M** Margaux.
- 172 - **MARGAUX D** Peut-être un dinosaure sur une branche.
- 173 - **M** L'autre Margaux.
- 174 - **MARGAUX T** C'est la terre qui tremble.
- 175 - **M** La terre qui tremble ! Octave.
- 176 - **OCTAVE** Un tremblement de terre.
- 177 - **M** Charles.
- 178 - **CHARLES** Peut-être c'est un volcan qui coule de la lave sur des cailloux.
- 179 - **M** Ruben.
- 180 - **RUBEN** C'est peut-être... peut-être un dauphin.
- 181 - **M** Nicolas.
- 182 - **NICOLAS** Peut-être c'est... peut-être c'est... l'éclair.
- 183 - **M** Elia.
- 184 - **ÉLIA** Peut-être c'est de la pluie.
- 185 - **M** Paulo, tu te retournes, s'il te plaît. Les autres, on écoute. Ava, tu levais le doigt ?

- 186 - **AVA** [enregistrement inaudible]
- 187 - **M** Nicolas
- 188 - **NICOLAS** Peut-être c'est un dragon feu.
- 189 - **M** Joséphine.
- 190 - **JOSÉPHINE** Un tremblement de terre.
- 191 - **M** Benjamin.
- 192 - **BENJAMIN** Hum... hum... du feu orage.
- 193 - **M** Charles. Maelys, tu dois arrêter de parler. Je retire une graine de la boîte.
- 194 - **CHARLES** Peut-être c'est un ogre.
- 195 - **M** Nicolas.
- 196 - **NICOLAS** C'est un dinosaure qui marche dans l'eau sur des cailloux.
- 197 - **M** Ruben.
- 198 - **RUBEN** Peut-être c'est un enfant.
- 199 - **M** Elia.
- 200 - **ÉLIA** Peut-être c'est un arbre qui va dans la mer et qui bouge partout dans la mer.
- 201 - **M** Charles
- 202 - **CHARLES** Peut-être... peut-être c'est un loup.
- 203 - **M** Benjamin
- 204 - **BENJAMIN** un ros orage.
- 205 - **M** Mathilde.
- 206 - **MATHILDE** Peut-être c'est un dinosaure qui balance sa queue dans l'eau.
- 207 - **M** Joséphine.
- 208 - **JOSÉPHINE** Un homme préhistorique.
- 209 - **M** Charles.
- 210 - **CHARLES** Peut-être c'est un dinosaure qui est tombé sur une branche.
- 211 - **M** Yohav.
- 212 - **YOHAV** Peut-être c'est un orque qui casse de la glace avec sa queue.
- 213 - **M** Là-bas, ça parle, j'enlève une graine. Nicolas.
- 214 - **NICOLAS** Peut-être c'est une grosse vague qui pousse fort des cailloux.
- 215 - **M** Benjamin.
- 216 - **BENJAMIN** Des cailloux... il les pousse... c'est avec la queue... le dinosaure.
- 217 - **M** Répète un peu, Benjamin, je n'ai pas bien compris.
- 218 - **BENJAMIN** Le dinosaure, un petit peu, il frappe avec sa queue.

- 219 - **M** Margaux.
- 220 - **MARGAUX D** Peut-être un dragon qui tape avec sa queue sur des cailloux.
- 221 - **M** L'autre Margaux.
- 222 - **MARGAUX A** Peut-être c'est des criquets.
- 223 - **M** Charles.
- 224 - **CHARLES** Peut-être c'est un dinosaure qui marche sur des énormes cailloux.
- 225 - **M** Nicolas.
- 226 - **NICOLAS** Peut-être... peut-être... peut-être c'est un autre caillou qui pousse d'autres cailloux.
- 227 - **M** Ava.
- 228 - **AVA** Peut-être c'est un dinosaure.
- 229 - **M** Margaux.
- 230 - **MARGAUX A** Je pense que c'est des dinosaures qui tapent des cailloux.
- 231 - **M** L'autre Margaux.
- 232 - **MARGAUX D** Peut-être c'est un dinosaure qui tape avec sa tête sur des cailloux.
- 233 - **M** Maelys et Victoria sont retournées. Je reprends une graine. Eden et Ava aussi. Charles.
- 234 - **CHARLES** Peut-être c'est un dinosaure qui marche sur des Lego et des Kapla.
- 235 - **M** Joseph.
- 236 - **JOSEPH** Peut-être c'est un dinosaure qui marche sur du sable.
- 237 - **M** Nicolas.
- 238 - **NICOLAS** Peut-être c'est un dinosaure qui griffe les Kapla.
- 239 - **M** Dernière intervention.
- 240 - **BENJAMIN** Un dinosaure.
- 241 - **M** On baisse les doigts et on écoute le son suivant.
[Je diffuse le bruit de quelqu'un qui tape des pieds au sol.]
- 242 - **M** Yohav.
- 243 - **YOHAV** Peut-être un marteau qui tape sur une porte.
- 244 - **M** Ruben.
- 245 - **RUBEN** Peut-être un tournevis.
- 246 - **M** Joseph, tu parles à tort et à travers. Je reprends une graine. Octave.
- 247 - **OCTAVE** Peut-être un marteau, y tape sur une porte.
- 248 - **M** Joséphine.
- 249 - **JOSÉPHINE** Un bateau.

- 250 - **M** Mathilde.
- 251 - **MATHILDE** Peut-être des mains qui tapent sur un tambour.
- 252 - **M** David.
- 253 - **DAVID** C'est... c'est... peut-être... euh... euh... une maraca.
- 254 - **M** Emy.
- 255 - **EMY** C'est peut-être un tambour qui tape avec quelque chose.
- 256 - **M** Margaux.
- 257 - **MARGAUX A** Je pense que c'est des gens qui tapent avec ses pieds.
- 258 - **M** Margaux.
- 259 - **MARGAUX D** Peut-être un dinosaure qui fait du tambour avec sa queue.
- 260 - **M** Ava.
- 261 - **AVA** Peut-être une pierre qui roule.
- 262 - **M** Eden.
- 263 - **ÉDEN** Peut-être un cheval qui marche.
- 264 - **M** Nicolas.
- 265 - **NICOLAS** Peut-être c'est un renard.
- 266 - **M** Charles.
- 267 - **CHARLES** Peut-être c'est un ogre qui frappe à une porte.
- 268 - **M** Paulo, je reprends une graine, tu t'agites. Nicolas.
- 269 - **NICOLAS** Peut-être c'est un castor qui bouge sa queue sur l'eau.
- 270 - **M** Joseph.
- 271 - **JOSEPH** Peut-être c'est un dinosaure qui a frappé dans un château de sable... avec sa queue.
- 272 - **M** Margaux.
- 273 - **MARGAUX A** Je pense... que c'est... c'est un dinosaure qui tape avec ses pieds, sa tête et sa queue sur du sable.
- 274 - **M** Charles.
- 275 - **CHARLES** Peut-être c'est un dinosaure qui saute sur le sable.
- 276 - **M** Joséphine et Margaux, vous discutez, je reprends une graine. Maelys.
- 277 - **MAELYS** C'est peut-être un marteau qui tape.
- 278 - **M** Victoria.
- 279 - **VICTORIA** C'est peut-être un marteau qui tape... la montagne.
- 280 - **M** Mathilde.

- 281 - **MATHILDE** Peut-être que c'est... c'est un humain... un humain qui tape un château de sable avec sa tête et ses pieds.
- 282 - **M** Benjamin.
- 283 - **BENJAMIN** Un orage... un dinosaure... et... avec... il frappe et il fait et il frappe avec sa porte.
- 284 - **M** Victoria et Maelys parlent. J'enlève une graine. Emy.
- 285 - **ÉMY** Eh ben... c'est peut-être une main... un dinosaure qui tape avec ses mains et ses pieds et sa tête.
- 286 - **M** Charles.
- 286bis - **CHARLES** Peut-être un dinosaure qui marche sur un géant, géant, géant, géant, géant, géant...
- 287 - **M** Un géant quoi ?
- 288 - **CHARLES** Un géant.
- 289 - **M** On s'écoute, sinon j'enlève des graines. Maelys.
- 290 - **MAELYS** Un marteau qui tape sur des pierres.
- 291 - **M** Ruben.
- 292 - **RUBEN** C'est peut-être...
- 293 - **M** Margaux, tu parles encore et tu n'écoutes pas Ruben, j'enlève une graine.
- 294 - **RUBEN** ... peut-être un monsieur, il répare le skate-board.
- 295 - **M** Charles.
- 296 - **CHARLES** Peut-être c'est un dino... un dragon qui lance une pierre sur du feu.
- 297 - **M** Victoria.
- 298 - **VICTORIA** C'est peut-être un monsieur qui répare une... une... une... une montagne.

ANNEXE 6 – TRANSCRIPTION DE DEUX PRODUCTIONS ORALES DE MES ÉLÈVES.

David raconte l'intégralité de l'histoire « Diego ». Nicolas, lui, raconte le premier épisode.

Le 26 novembre 2020

DAVID Il était une fois une tortue. Elle s'appelle Diego. Et après... après, Diego, il est triste parce que... parce que... parce que... ses amis... en fait, il peut pas appeler ses amis. Diego, il rencontre Alyson. Diego, il a le téléphone. Alyson, il a les deux téléphones. Il dit : « Diego, tiens un téléphone. » Après, Diego il dit : « t'as des téléphones, Alyson ? » Et après, il dit... il dit Diego : « D'où vient-il ? » Et après, et après, Alyson il répond... il répond... il répond... hum... il répond... il répond... et Après Alyson, il répond, il répond... il répond... hum. Et après, Alyson il répond : « je crois que je les ai volés. » Et après Diego il dit : « non, non, je... je prends pas des téléphones volés. » Donc après, mais après Alyson, il dit : « sois pas idiot, Diego. » Et après, et après, Diego il dit : « non, non ». Et après, après, il dit : « moi je vais partir, allez, moi, je vais partir, Alyson. » Non, Alyson dit : « moi je vais partir. » Et après, Diego, il dit : « où tu vas Alyson ? » Et Alyson, il dit : « en Isr... ». Non, Alyson, il dit en... [il cherche le mot]

M En Amérique ?

DAVID En Amérique, chercher du bon poisson. Et après, et après, et après, et après, il s'en va avec un téléphone. L'autre, il le laisse à Diego.

M Que se passe-t-il ensuite ?

DAVID Et après, et après, et après, et après, il appelle ses amis. Il pose le téléphone sur sa carapace. Et après, il... il, et après, il... il rencontre Marianne l'iguane, Marianne l'iguane. Et Marianne l'iguane, elle dit : « Bonjour Diego, t'aurais vu mes téléphones portables ? » Parce que... parce que... parce que... après... parce que, après, elle dit, Marianne l'iguane... Et après, Diego, il dit : « non, non. J'ai pas vu. » Et, et, et... « Parce que mes petits, ils ont faim. Je vais commander des algues pour mes lions de mer. » Alors après, alors après, elle s'en va.

M Diego, que fait-il ?

DAVID Après, il va voir Diego... Diego, il revient [l'enfant attrape la mauvaise figurine].

M Non, c'est Alyson, ça.

DAVID Alyson ,il revient et euh et euh il dit, euh, euh, il dit Alyson, il dit Alyson à Diego à Diego euh euh... après, je me rappelle plus.

M Qu'est-ce qu'elle doit faire avec le téléphone ?

DAVID En fait, Diego, il dit : « tiens Alyson, je n'en ai plus besoin, du téléphone. » Et après, il dit... il dit... et après, il dit : « Alyson, on n'a qu'à lui dire, on l'a trouvé dans l'herbe. » Diego, il dit : « non, non. Dis-lui la vérité. » Il dit : « tu comptes lui dire que j'ai volé les téléphones ?

- Oui. »

Après, il dit : « si on lui dit que c'est un crabe qui lui avait volé.

- Non, non, disons-lui la vérité. »

Après, et après, il dit, Diego, non Alyson : « si on lui disait qu'on lui a acheté un nouveau téléphone.

- Non, non et non.

- Alors, si on lui disait qu'on l'avait trouvé dans l'herbe.

- Non. Disons-lui la vérité. »

Oh ! C'est fini.

Le 18 novembre 2020

M Vas-y, Nicolas.

NICOLAS Il était une fois Diego qui pleurait pour ses amis. Et arrive Alyson avec ses téléphones. Il dit : « Diego, j'ai des téléphones pour toi. » Euh... Il lui dit : « Tiens, où t'as trouvé ces téléphones ?

– Je l'ai volé. »

Et Alyson... nan, Diego il dit :

« Nan, nan, nan, gardez-les.

– Nan, comme ça, tu pourrais appeler tes amis et Alyson il donne le téléphone à tes amis ».

Il va chercher du bon poisson en Amérique. Arrive Marianne l'iguane.

« T'aurais pas vu mes téléphones, Diego ?

– Nan, nan.

– Je dois commander des algues pour mes petits.

– C'est quoi des téléphones, d'abord ? »

M Très bien, tu as très bien raconté, Nicolas.

ANNEXE 7 – TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS ORAUX DE QUATRE DE MES ÉLÈVES EFFECTUÉS LE 21 JANVIER 2021

M A toi, Daphné, tu racontes l’histoire.

DAPHNÉ Je sais plus.

M Alors, qu’est-ce que tu vois ici ?

DAPHNÉ La forêt.

M Qui est-ce qui est dans la forêt ?

DAPHNÉ Joris et Nathan.

M Tu le dis ? Joris et Nathan sont dans la forêt.

DAPHNÉ Joris et Nathan sont dans la forêt.

M Margaux.

MARGAUX D Mince, la bougie a fondu.

M Ilias, c’est toi qui dois enregistrer les bruits de pas.

ILIAS [Il tape des pieds au sol]

M A toi, Daphné.

DAPHNÉ Joris et Nathan ont perdu le robot. Il prend la mauvaise... Il entre dans le village de méchants.

M Ilias, tu fais le bruit du serpent.

ILIAS Sssssss

M A toi, Daphné. Le serpent, qu’est-ce qu’il fait ?

DAPHNÉ Il mord les méchants.

M Tu dis, le serpent mord les méchants.

DAPHNÉ Le serpent mord les méchants. Ils allument l’allumette. Ils se réchauffent les mains. Le serpent montre le chemin.

M Ilias ?

ILIAS Euh... faut frapper des pieds ?

M Non, tu dois faire le bruit de la voiture, Ilias.

ILIAS Vroum.

M Tu racontes, toi, Daphné.

DAPHNÉ Les parents...

M Qu’est-ce qu’ils font ?

DAPHNÉ Ils roulent, là.

M Ils allument les phrases.
DAPHNÉ Oui.
M Tu le dis ?
DAPHNÉ Ils allument les phares.
M Et ?
DAPHNÉ Ils retrouvent leurs parents.
M Très bien, Daphné !

M Éden, à toi de raconter.
ÉDEN Ils sont perdus dans la forêt. Après... m'en souviens plus, moi.
M On va demander d'abord à Nicolas d'enregistrer ce bruit.
NICOLAS [il frappe des pieds]
M Margaux ! Oh mince, la bougie a fondu. Dis-le.
MARGAUX A ...
M Tu le dis, Éden ?
ÉDEN Oh mince, la bougie a fondu. Ils ont perdu le robot. Ils sont dans un village de méchants.
MARGAUX A Sssssss
M Éden !
ÉDEN Et il ouvrirait sa gueule.
M C'est qui, il ?
ÉDEN Il ouvrirait sa gueule.
M Si tu dis « il », on pense que c'est Joris qui ouvre sa gueule. Il faut que tu dises le serpent.
ÉDEN Le serpent, il ouvre sa gueule. Et il mange les méchants. Et après, ils éteint l'allumette.
M Joris et Nathan craquent une allumette.
ÉDEN Ils craquent une annumette. Et après, ils allument un feu. Et ils se réchauffent les mains. Le serpent, il leur montre la direction.
M Nicolas !
NICOLAS Vroum.

ÉDEN Et après, ils allument les phares.

M Alors, c'est qui, ils ? Qui est-ce qui est dans la voiture ?

ÉDEN Les parents. Ils allument les phares. Et après, ils retrouvent leurs... leurs... leurs enfants.

M Très bien, Eden !

M Allez, on y va, Émy.

ÉMY Nathan et Joris, eh ben ils sont dans une forêt. Et ils se donnent la main. Et ils marchent. Et après, après, « oh mince ! La bougie a fondu ».

UN ÉLÈVE [bruite les pas]

ÉMY Et après, et après, ils vont dans un village de méchants.

M Ils perdent le robot d'abord.

ÉMY Ils perdent le robot et après il va dans un village de méchants.

UN ÉLÈVE Ssssss

ÉMY Et après, le serpent ouvre de sa gueule, et après, il mord les méchants. Ils craquent une annumette.

M Qui ?

ÉMY Nathan. Il fait un feu. Il se réchauffe les mains. Euh... le serpent qui montre le chemin.

UN ÉLÈVE Vroum.

ÉMY Et après, les parents, eh ben il vient chercher les enfants en voiture. Après, ils allument les phares et après ils retrouvent la famille.

AVA Joris et Nathan, ils marchent dans la forêt. Ils se tiennent la main. Ils dansent.

MARGAUX A Oh mince, la bougie a fondu !

UN ÉLÈVE [bruite les pas]

AVA Ils perdent le robot. Ils sont venus dans un mauvais chemin de méchants.

UN ÉLÈVE Ssssss

AVA Ils mordent les méchants.

M Alors, c'est qui, ils ?

AVA Le serpent.

M Alors, tu dis : le serpent mord les méchants.

AVA Le serpent mord les méchants. Ils craquent une allumette.

M Qui ?

AVA Joris et Nathan.

M Tu le dis ?

AVA Joris et Nathan, ils craquent l'allumette. Ils font du feu. Ils se réchauffent les mains. Le serpent, il trouve le chemin.

M Et il montre le chemin.

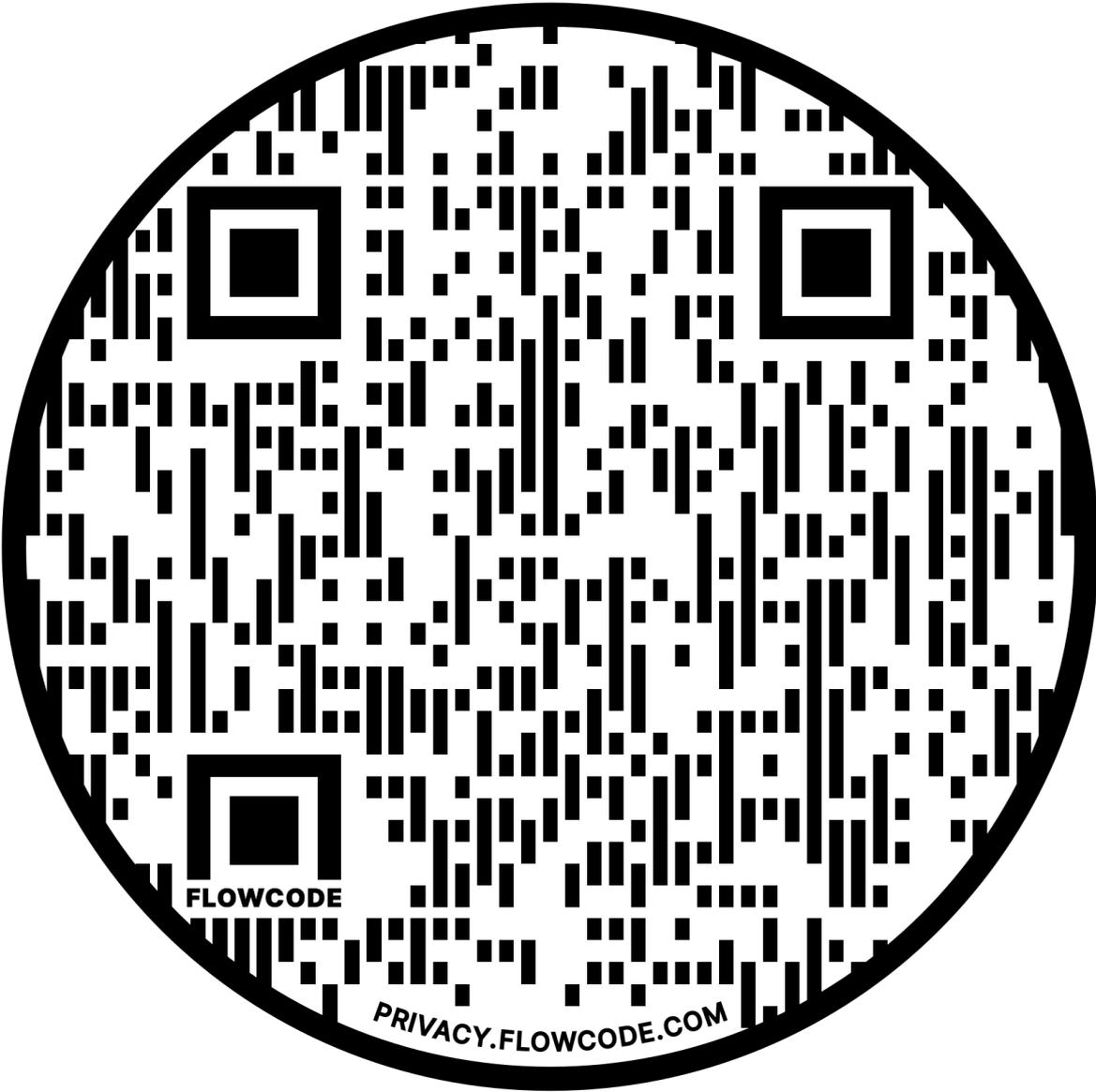
AVA Et il montre le chemin.

UN ÉLÈVE Vroum, vroum.

AVA Euh... Joris... euh... les parents sont dans la voiture. Ils allument les phares. Ils retrouvent leur papa et leur maman.

M Très bien, Ava, tu as bien raconté.

ANNEXE 8 – TRAVAIL ORAL D’AVA, MONTÉ, MIXÉ ET ENVOYÉ AUX PARENTS



ANNEXE 9 - COMMENTAIRES DES PARENTS SUITE A L'ENVOI DES ENREGISTREMENTS RADIOPHONIQUES DE LEURS ENFANTS

Bonjour Maître,

C'est super, j'ai hâte d'écouter la suite imaginée et racontée par [PRÉNOM]. Ce projet sonore est super, c'est une excellente idée de les sensibiliser à l'environnement sonore qui nous entoure.

Dans l'attente de recevoir la suite, je vous remercie et vous souhaite une belle journée.

[SIGNATURE]

C'est trop chouette. Merci beaucoup !!

Belle journée à vous,

[SIGNATURE]

Excellent !

Une super idée et expérience pour les enfants.

[PRÉNOM] va être ravie de l'écouter avec nous ce soir.

Mille mercis !

[SIGNATURE]

Bonjour,

Belle initiative, un peu terrifiante cette histoire d'autant que [PRÉNOM] fait beaucoup de cauchemars mais heureuse de l'entendre.

Bien à vous,

[SIGNATURE]

Bonsoir Jérôme,

Nous en sommes à la douzième écoute et nous voulions vous dire bravo pour cette belle initiative, c'est un super exercice théâtral pour les enfants. Merci pour ce super projet.

Bonne soirée,

[SIGNATURE]

Bonjour

Merci pour l'envoi, [PRÉNOM] l'écoute en boucle et nous commente l'histoire



Y a-t-il une suite aux quatre parties de l'histoire Joris et Nathan, si oui je pense ne pas l'avoir reçue.

Un grand merci à vous

Bonne journée.

[SIGNATURE]

ANNEXE 10 – TRANSCRIPTION DE QUATRE PRODUCTIONS ORALES

Adam, Samuel, Octave et Ilias racontent une partie de l’histoire « Diego ».

Le 5 novembre 2020

- M** Adam, maintenant, tu vas raconter l’histoire. Nous t’écoutons.
- ADAM** [Long silence] Diego, y se sent triste [l’enfant articule peu]. Et... y... y se sent triste aussi. Et c’est sur l’île du Pacifique.
- M** Oui, il se sent triste sur une île du Pacifique. Pourquoi ? Adam.
- ADAM** Pas que... [long silence]... ses ptits amis sont pa-tis au zoo.
- M** Très bien, Adam.
-
- M** Samuel, tu vas placer les personnages, les figurines, sur la carte. Paulo, tu le laisses faire, s’il te plaît. Tu me racontes l’histoire, Samuel.
- SAMUEL** Diego [en chuchotant].
- M** Dis-le fort.
- SAMUEL** Diego [il parle plus fort, mais de manière abrupte]
- M** Et lui, comment il s’appelle ?
- SAMUEL** ...
- M** Il s’appelle Alyson.
- SAMUEL** Alyson.
- M** Comment il est, Diego ?
- SAMUEL** Grand.
- M** Il a quelles émotions, Diego ?
- SAMUEL** ...
- M** Il est heureux, content, triste, fatigué ?
- SAMUEL** Triste.
- M** Pourquoi ?
- SAMUEL** Parce qu’il veut ses amis.
- M** Oui. Ils sont où ses amis ?
- SAMUEL** A la ferme.

M Où, ça ?
SAMUEL La ferme [en chuchotant].
M Non. Comment ça s'appelle, cet endroit où il y a beaucoup d'animaux ?
SAMUEL ...
M Ils sont au zoo. Tu dis toute la phrase.
SAMUEL Au zoo.
M Toute la phrase.
SAMUEL Au zoo.
M Ils sont au zoo.
SAMUEL Au zoo.
M Non, toute la phrase. Redis toute la phrase.
SAMUEL Ils sont au zoo.

M Octave, tu vas raconter l'histoire.
OCTAVE Eh ben... la tortue... tue... tue. Il était tri-te. Et... et... et le grand héron, y part. Et lui, ici, et... et... et... ses amis tortues, y restaient au zoo, p... Et le grand héron, ron... il se balance. Et le grand héron, ron... et... et, il a faim. Et... et... et la tortue : « où vas-tu ? » [très mal prononcé] Et... et... mais... mais... et... il cherche du bon poisson à [incompréhensible].
« Mais où vas-tu Alyson ?
– Je cherche du bon poisson à [incompréhensible]. »
Et... et... ensuite, il cherche du bon poisson à [incompréhensible].
Et... et... je connais pas, je connais pas.
M Comment il se sent, Diego ?
OCTAVE Je sais pas.
M Tu ne sais pas ?
OCTAVE Non.
M Il se sent triste.
OCTAVE Oui.
M Pourquoi ?
OCTAVE Il se sent triste parce que ses amis tortues, il lui manque [très mal prononcé]. Et ensuite, ils restaient au zoo.

ILIAS La tortue... bah... bah... ses amis... ils se manquent... et bah... après... bah... bah... voui... bah... bah... la tortue... bah... il est... bah... il a... il est parti tout seul... avec la mer... il a nagé... et après, il était à côte... euh... en bas...

M Diego, il aurait bien aimé nager mais il n'est pas parti.

ILIAS Après... bah... après... mais après... mais après, Alyson, il est revenu. Bah, il avait faim. Bah, il est mangé le bon poisson. Il avait mangé. Et après, y avait un éléphant. Dans le zoo, y avait un hippopotame. Et la tortue, il a monté dans... dans... dans... dans le zoo. Et, il avait nagé... Et après, at après... après... et après... bah... bah... et après, il avait pleuré.

M Pourquoi il a pleuré, Diego ?

ILIAS Parce qu'il manque ses amis.

TRADUCTION DE SES PROPOS

ILIAS Les amis de la tortue lui manquent. Elle est partie, seule, en mer, à la nage, jusqu'à la côte.

M Diego, il aurait bien aimé nager mais il n'est pas parti.

ILIAS Ensuite, Alyson est revenu. Il avait faim. Il a mangé du bon poisson. Puis, il y avait un éléphant et un hippopotame au zoo. La tortue est allée au zoo à la nage. Elle a pleuré.

M Pourquoi il a pleuré, Diego ?

ILIAS Parce que ses amis lui manquent.

ANNEXE 11 – TRANSCRIPTION DE DEUX INTERVIEWS AVEC MES ÉLÈVES DE CE2 LORS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2019 / 2020 AU LFIA, SOFIA ET BAHIA, DIFFUSÉES DANS MON DOCUMENTAIRE « APPRENDRE LES YEUX FERMÉS » SUR ESPACE 2, RTS

Lien <https://www.rts.ch/play/radio/le-labo/audio/apprendre-les-yeux-fermes?id=11346518>

Ces deux interviews interviennent, dans le documentaire, entre les repères suivants : 45 minutes 10 secondes et 50 minutes.

SOFIA Quand j'ai parlé, j'avais un petit peu peur, si je fais une erreur. Et j'ai parlé normalement.

M Et dans la classe, tu as peur parfois de parler ?

SOFIA Oui.

M Plus ou moins qu'à la radio ?

SOFIA Plus.

M Pourquoi ?

SOFIA Je ne sais pas comment expliquer. Je ne sais pas réfléchir vite.

M Tu as l'impression d'être un peu lente ?

SOFIA Oui. Moi, j'ai peur de parler.

M Tu m'as dit que parfois, dans la classe, tu avais honte de parler.

BAHIA Oui, parce que, des fois, j'ai un peu peur que ce soit une mauvaise réponse. Ou j'oublie qu'est-ce que je vais dire. C'est ça que j'ai un peu honte parce que j'ai pas envie que vingt-sept ou vingt-six se moquent de moi.

M C'est déjà arrivé ?

BAHIA Non, je crois pas ; juste une fois, c'était pas dans cette école, j'avais donné une mauvaise réponse et une personne s'est moquée de moi. Alors je préfère... C'était dans une autre école mais je préfère rester toute seule. Alors si je dis une mauvaise réponse, c'est pas grave, personne m'écoute.

M Alors moi, j'écoute vos travaux radio. Et ça, ça ne t'embête pas, que j'écoute, après ?

BAHIA Non, non. Ça ne me gêne pas parce que tu nous as dit qu'on apprend avec les erreurs. Alors, je me sens vraiment un peu libre. Personne m'entend, juste toi pour me corriger.

M Et ça ne t'embête pas de parler à un ordinateur, à une machine, parce que c'est un peu bizarre, quand même ?

BAHIA Oui, c'est un peu bizarre mais j'aime bien l'informatique alors ça me gêne pas. Quand on s'exprime devant lui [l'ordinateur], c'est comme une personne qui peut jamais parler.

M J'ai l'impression que tu as bien parlé dans l'exercice radio parce que tu avais le temps.

BAHIA Oui, je préfère avoir le temps que je sois un peu plus pressée et dois faire un peu plus vite parce que, quand j'ai le temps, je me sens un peu plus libre de faire. Quand je prends mon temps et que je fais des erreurs, je peux les relire [les revoir, veut-elle sans doute dire] et les corriger.

M Et en classe, tu n'as pas le temps ?

BAHIA Non, parce que, des fois, il y a pas le temps que je corrige. Ou des fois, je termine pas quelque chose. Il y a pas vraiment le temps pour je relie [sic] tout.

M Et quand tu parles en classe, quand tu lèves la main, est-ce que tu as l'impression d'avoir le temps de dire ce que tu veux ?

BAHIA Non. Je crois pas. Parce qu'il y a d'autres questions et je suis pas toute seule alors que, quand je suis toute seule, j'ai tout le temps. J'ai le temps parce qu'il y a personne avec moi. Et ça me laisse plus de temps pour me corriger et avoir du temps pour moi.

M Merci.

BAHIA De rien.

ANNEXE 12 – DESSIN DE JOSEPH



ANNEXE 13 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC JOSEPH LE 6 JANVIER 2021

M C'est quoi, ces traits gris que tu as faits ici ?

JOSEPH C'est la fumée.

M Comment tu sais qu'il y a de la fumée ?

JOSEPH Parce que les incendies, il y a de la fumée.

M On entend l'incendie dans l'histoire ?

JOSEPH [Il réfléchit]. Nan.

M Alors comment sais-tu qu'il y a un incendie ?

JOSEPH Parce que... parce que j'avais entendu un bruit bizarre et qui faisait un peu peur.

ANNEXE 14 – DESSIN DE MARGAUX D



ANNEXE 15 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MARGAUX D LE 6 JANVIER 2021

MARGAUX D Là, c'est le feu.

M En rouge.

MARGAUX D Là, c'est les éclairs.

M Les éclairs, en jaune, là-haut. Pourquoi il y a des éclairs ?

MARGAUX D Parce que ça fait des éclairs là-haut. Le feu, il fait des éclairs.

[Je lui repose la question un peu plus tard dans la conversation]

MARGAUX D Parce que le feu... parce que le bruit, c'était des éclairs.

[Plus tard dans la conversation]

M Et ça, c'est quoi, cette chose noire à côté de Nathan et Joris ?

MARGAUX D C'est un piano. A la fin du numéro 1 [de l'épisode 1, veut-elle dire], on entend du piano.

ANNEXE 16 – DESSIN DE JOSÉPHINE



ANNEXE 17 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC JOSÉPHINE LE 14 JANVIER 2021

- M** Là-haut, c'est quoi ?
- JOSÉPHINE** C'est le soir. C'est les nuages et le noir.
- M** Pourquoi y a-t-il du noir ?
- JOSÉPHINE** Comme c'est le soir.
- M** Comment sais-tu que c'est le soir ?
- JOSÉPHINE** Comme ils ne voyaient rien.

ANNEXE 18 – DESSIN D'ÉLIE



ANNEXE 19 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ÉLIE LE 15 JANVIER

2021

- M Là-haut, c'est quoi, ça ?
- ÉLIE Ça, c'était la nuit.
- M Tu as mis du violet pour faire la nuit ?
- ÉLIE Oui.
- M Comment tu sais que c'est la nuit ?

ÉLIE Parce que... parce que... il faisait tout noir.
M Comment tu le sais ?
ÉLIE Parce que... parce que... parce que... parce qu'à l'épisode 1... eh ben ils ont dit... eh ben à l'épisode 3, ils ont dit qu'il fait tout noir.
M Qui l'a dit ?
ÉLIE Joris.

ANNEXE 20 – DESSIN D'ÉLIA



ANNEXE 21 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC ÉLIA LE 15 JANVIER

2021

- M** Pourquoi as-tu dessiné les cailloux en vert et rose ?
- ÉLIA** Parce que j’ai entendu marcher avec des cailloux.
- M** Sur des cailloux.

ANNEXE 22 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC MARGAUX D LE 15 JANVIER 2021

- M** Explique-moi ton dessin, Margaux.
- MARGAUX D** En fait, j’ai fait un arbre parce qu’ils sont dans la forêt. Là, c’est le robot derrière eux. Et puis, il y a Nathan et Joris. Et il y a celui qui tient la bougie dans la main.
- M** Pourquoi tu as dessiné le robot, là, un peu carré, Margaux ?
- MARGAUX D** Parce que je pense qu’il est derrière eux.
- M** Pourquoi penses-tu cela ?
- MARGAUX D** Parce que... [elle réfléchit]... on entend dans l’histoire que... il est derrière eux.
- M** Qu’est-ce qu’on entend dans l’histoire et qui te fait dire que le robot est derrière Nathan et Joris ?
- MARGAUX D** C’est Nat... c’est un garçon qui dit qu’y a le robot derrière eux.
- M** Comment il dit ? Tu te rappelles ?
- MARGAUX D** Il dit : « Est-ce qu’il y a le robot derrière nous ? » Et après Nathan il dit : « Est-ce que tu vois quelque chose ? – Nan. Enfin oui, je vois que des arbres » [elle met le ton pour reproduire la voix des personnages de l’histoire].
- M** Alors, s’il ne voit que des arbres, pourquoi n’as-tu pas dessiné des arbres mais le robot ?
- MARGAUX D** Bah j’ai fait un arbre, là !
- M** Oui, mais pourquoi t’as fait le robot s’il ne voit que des arbres ?
- MARGAUX D** [long silence de réflexion] Parce qu’il dit : « est-ce qu’il est derrière nous ? »
- M** Toi, tu penses qu’il est où, ce robot ?
- MARGAUX D** Moi, je pense qu’il est derrière eux.
- M** Pourquoi ?
- MARGAUX D** Parce qu’y a un garçon qui dit qu’il pense qu’il est derrière eux.

ANNEXE 23 – DESSIN DE MARGAUX D



**ANNEXE 24 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC JOSEPH LE 6
JANVIER 2021**

- M** Qu'est-ce qu'ils ont sur la tête, Nathan et Joris ?
- JOSEPH** Des bonnets.
- M** Pourquoi ?
- JOSEPH** Parce que c'est l'hiver.
- M** Comment tu sais que c'est l'hiver ?
- JOSEPH** Parce que... parce que... parce que... parce qu'il n'y a plus de feuilles dans les arbres.

**ANNEXE 25 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC NICOLAS LE 8
JANVIER 2021**

- M** [En lui montrant les arbres dessinés en vert sur son dessin] Comment sais-tu qu'il y a des arbres ?
- NICOLAS** Parce qu'il y a des oiseaux dessus.

M Et les oiseaux sont forcément dans les arbres ?
NICOLAS L'oiseau, il est sur son arbre [en montrant son dessin].
M Je le vois sur ton dessin. Mais dans l'histoire, l'oiseau, il est dans un arbre ?
NICOLAS Non. [Il hésite]
M Il est dans un arbre, ou il n'est pas dans un arbre ?
NICOLAS Il est dans un arbre.
M Comment tu le sais ?
NICOLAS C'est parce que j'ai entendu.

ANNEXE 26 – DESSIN DE NICOLAS



ANNEXE 27 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC RUBEN LE 15

JANVIER 2021

M Qui sont ces deux personnages ?

RUBEN Bah. Lui c'est son frère de son frère à lui. Lui, c'est le grand frère. Lui, c'est le petit frère. Il tient un caillou. Il craque l'allumette. Après, il a le caillou dans la main. Après, il y a un arbre. Après, et après, ils rentrent chez eux.

[Plus tard dans l'entretien]

M Tu as dit le grand frère et le petit frère. Comment tu sais qu'ils sont frères ?

RUBEN Parce que... parce que... c'est... [18 secondes de réflexion] Je sais plus.

ANNEXE 28 – TRANSCRIPTION DE LA SUITE DE L'ENTRETIEN AVEC

NICOLAS LE 8 JANVIER 2021

M Où sont Joris et Nathan, sur ton dessin ?

NICOLAS J'ai oublié. J'ai oublié de les mettre.

M Si tu devais les rajouter, tu les mettrais où ?

NICOLAS [Il montre un endroit sur son dessin]

M Pourquoi ici ?

NICOLAS Parce qu'il y a un abri.

M Tu penses qu'ils sont sous un abri ?

NICOLAS [Il approuve de la tête]

M Comment sais-tu qu'ils sont sous un abri ?

NICOLAS Parce qu'ils sont dans une petite maison. Là où les gens, ils surveillent le ruisseau.

M Comment tu le sais ?

NICOLAS [long silence] C'est parce que... C'était pas dans l'histoire mais... [long silence]... j'ai compris que y avait ça.

M Est-ce que tu l'imagines l'abri ?

NICOLAS Oui.

M Il est comment ?

NICOLAS Il est comme ça [il fait un geste].

M Carré ?

NICOLAS [Il approuve]

M Il n'a pas un toit pentu ?
NICOLAS Non. Il a un toit comme ça.
M Ah, un toit plat. De quelle couleur est cet abri ?
NICOLAS Jaune.
M Tu es sûr ?
NICOLAS Sûr.

ANNEXE 29 – DESSIN DE DAPHNÉ



ANNEXE 30 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC DAPHNÉ LE 6 JANVIER 2021

M Tu as dessiné ses bras d'une manière intéressante. Tu peux m'expliquer pourquoi tu as dessiné ses bras comme ça ?
DAPHNÉ Parce qu'en fait il y a du bleu et du jaune là.
M Il y a du bleu et du jaune, oui. Pourquoi ?

DAPHNÉ Le bleu, c'est une cape.
M Pourquoi a-t-il une cape ?
DAPHNÉ Parce qu'en fait il y a du vent.
M Tu as entendu le vent dans l'histoire ?
DAPHNÉ Oui.
M Ah oui ? Quand ? Je ne me rappelle plus... C'était quand, le vent ?
DAPHNÉ [long silence]. Je sais plus.

ANNEXE 31 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ÉLIE LE 15 JANVIER

2021

M Peux-tu m'expliquer ce que tu as dessiné ?
ÉLIE Là, c'est les arbres. Là, c'est les enfants. Là, c'est les pierres et là, c'est les parents.
M Les parents ? Pourquoi as-tu dessiné les parents ?
ÉLIE Parce que j'avais envie.
M Essaie de m'expliquer.
ÉLIE Parce que les parents, ils les voyaient pas et ils étaient à côté du tronc.
M Ah ! Tu veux dire que les parents ne voient pas les enfants à cause de l'arbre qui les cache.
ÉLIE Oui !
M Le bleu, c'est le papa ou la maman ?
ÉLIE Le papa. La maman, elle est en violette.
M Le papa, en bleu, il tient une pierre dans la main. Pourquoi ?
ÉLIE Parce qu'il y a un cadeau, là-dedans.
M Ah, ce n'est pas une pierre.
ÉLIE Nan.
M C'est un cadeau ?
ÉLIE Oui.
M Pourquoi tient-il un cadeau ?
ÉLIE Je sais pas. Je sais pas s'ils étaient sages.
M Et le papa tient un deuxième cadeau.
ÉLIE Oui, c'est pour Joris.
M La maman aussi.
ÉLIE Oui.

ANNEXE 32 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC MARGAUX D LE 6 JANVIER 2021

M Là, c'est quoi ?
MARGAUX D C'est la mamie.
M La mamie ?
MARGAUX D Oui !
M Tu l'as entendue, la mamie ?
MARGAUX D Non.
M Pourquoi as-tu dessiné la mamie ?
MARGAUX D Parce que j'avais dessiné la mamie pour qu'ils soient en sécurité.

ANNEXE 33 – DESSIN D'ÉLODIE



ANNEXE 34 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC ÉLODIE LE 15

JANVIER 2021

M Qui sont ces personnages sur ton dessin ?

ÉLODIE Ça, c'est la famille de Joris et Nathan. Ça, c'est ses parents. Et ça, c'est Joris et Nathan. Et ça, sa petite sœur.

M Ah, il a une petite sœur ? Pourquoi les as-tu dessinés avec leur famille ?

ÉLODIE C'était pour eux... que ça faisait plus joli.

M Mais dans l'histoire que nous avons entendue, ils ne sont pas avec leur famille ?

ÉLODIE Non.

M Alors, pourquoi les as-tu dessinés avec leur famille ? Dis-moi.

ÉLODIE Pour pas qu'ils soient tout seuls sur mon dessin. C'est pour pas qu'ils soient tout seuls sur mon dessin.

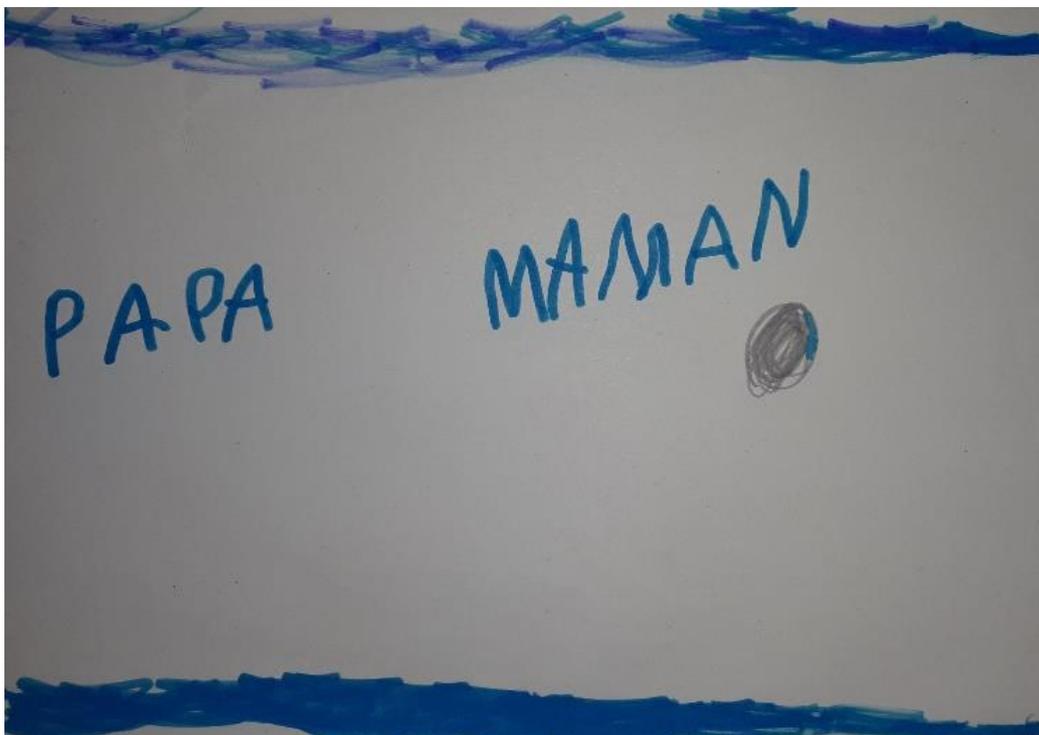
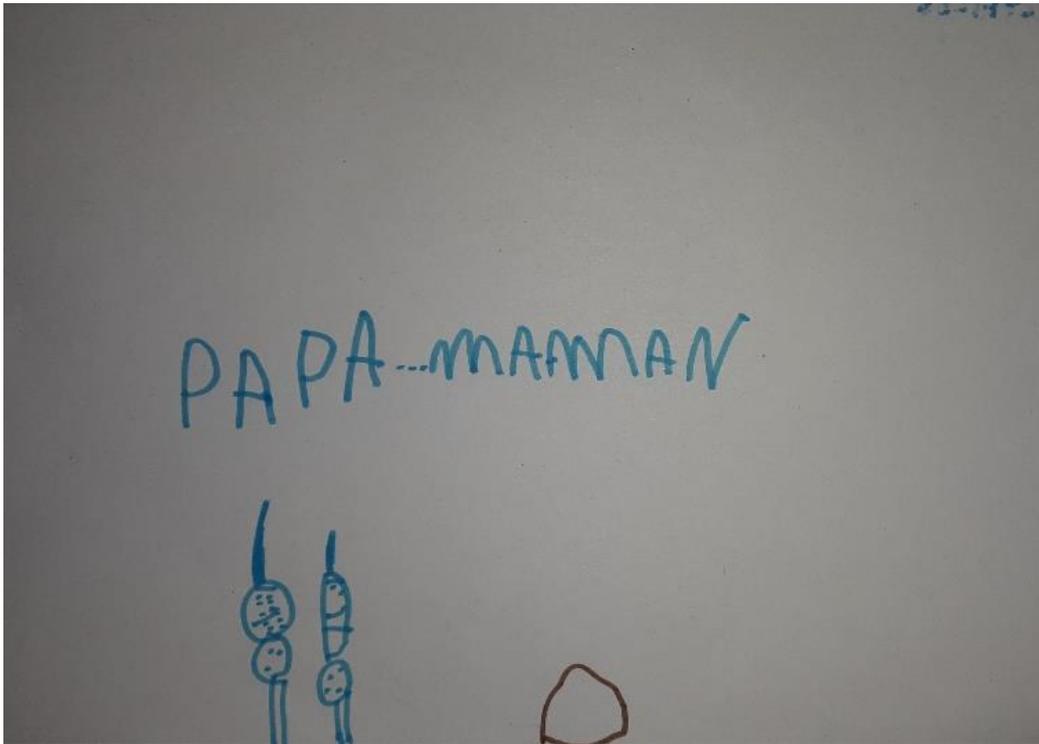
M Tu n'aimes pas quand ils sont seuls ?

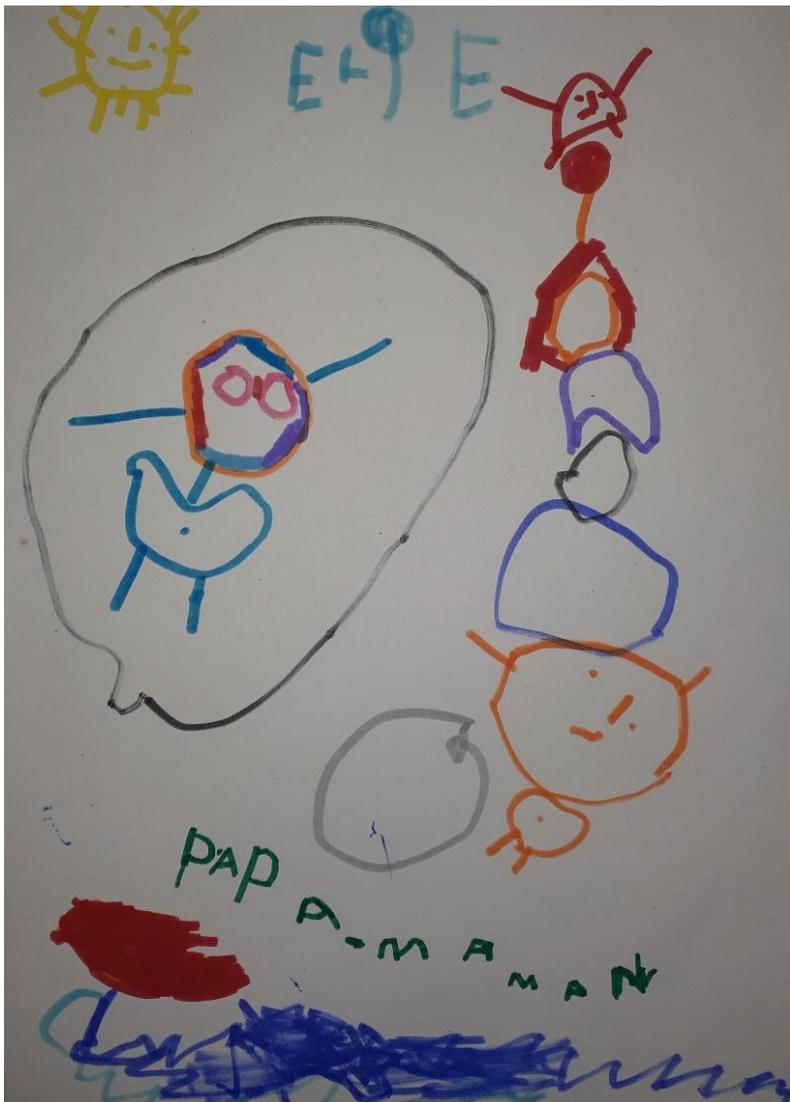
ÉLODIE Oui. Parce que c'est pour eux. Pour qu'ils soient avec leur famille.

M Peux-tu réexpliquer ?

ÉLODIE C'est parce que je veux qu'ils soient dans leur famille.

ANNEXE 35 – DESSINS DE QUATRE ENFANTS AYANT ÉCRIT SPONTANÉMENT QUELQUES MOTS SUR LEUR PRODUCTION





ANNEXE 36 – CONDUCTEUR DU CINQUIÈME ET DERNIER ÉPISODE DE « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC », PRÉPARÉ ET ILLUSTRÉ PAR MES ÉLÈVES

EPISODE 5

① NATHAN ET JORIS MARCHENT DANS LA FORÊT



« OH MINCE ! LA BOUGIE A FONDU ! »



ILS PERDENT LE ROBOT DANS LA NUIT.



ILS VONT DANS LA MAUVAISE DIRECTION.

② NATHAN ET JORIS ARRIVENT DANS UN VILLAGE DE MÉCHANTS.



UN SERPENT MORD LES MÉCHANTS. IL SAUVE NATHAN ET JORIS.



③ NATHAN ET JORIS CRAQUENT UNE ALLUMETTE.



ILS FONT UN FEU.



ILS SE RÉCHAUFFENT.



④ LE SERPENT MONTRE LE CHEMIN AUX ENFANTS.



LES PARENTS DE JORIS ET NATHAN SONT EN VOITURE. ILS LES CHERCHENT. ILS ALLUMENT LES PHARES. ILS LES RETROUVENT.



ANNEXE 37 – ÉCHANGES ORAUX DANS MA CLASSE AU SUJET DE L'ÉLABORATION DU CONDUCTEUR LE 19 JANVIER 2021

DEMI-CLASSE 1

- M** Margaux, tu essaies de lire ?
- MARGAUX A** Je ne sais pas mais je vais essayer.
- M** Vas-y.
- MARGAUX A** ...
- M** On écoute Margaux. Elle essaie de lire.
- MARGAUX A** Dans la forêt... [voix hésitante]
- M** Qu'y a-t-il écrit, ici ?
- MARGAUX A** C'est dit : « on est perdu dans la forêt ».
- M** Non, ce n'est pas écrit ça. Tu peux aller t'asseoir ? On écoute. C'est important. Margaux a essayé de lire. Elle n'a pas réussi. Alors comment peut-on faire pour que vous puissiez...
- LES ÉLÈVES** Moi, je veux essayer ; moi, je veux essayer...
- M** Margaux, tu ne sais pas lire et c'est normal. Tu es en moyenne section et tu n'as pas encore appris. On apprend doucement. Et c'est pareil pour tous les autres. Alors, il faut trouver un autre moyen pour que vous puissiez dire l'histoire à partir du texte. Comment va-t-on faire ? Mathilde.
- MATHILDE** On peut dire à notre papa et notre maman qu'ils nous apprend à lire. Comme ça, quand on revient, eh ben on peut lire.
- M** Mathilde, je vais envoyer les histoires aux parents, dans trois jours. Vous ne saurez pas lire ce texte avant vendredi. Alors, comment peut-on faire ? Émy.
- ÉMY** ...
- M** Joseph, une idée ?
- [Beaucoup de brouhaha]
- M** Joseph ?
- JOSEPH** Moi, je sais lire.
- M** Essaie.
- JOSEPH** Je sais que lire ce que mon papa il m'apprend.

DEMI-CLASSE 2

M L'histoire, nous l'avons écrite ici avec vos idées. Vous, vous allez devoir la raconter. Et moi, je vais enregistrer ce que vous allez dire. Mais vous ne savez pas lire. Alors, comment allez-vous pouvoir dire ce qu'on a écrit ensemble ? Margaux.

MARGAUX D Ben on va aller à l'école au CP avec des lunettes et comme ça on pourra lire avec des lunettes.

M Oui, mais le problème, c'est que l'on doit enregistrer cette semaine pour l'envoyer aux parents. On enregistre vendredi avant que je ne parte et que Maîtresse [mon binôme] revienne. Et je pense que vous ne saurez pas lire d'ici vendredi. Yohav, une idée ?

YOHAV Eh ben il fallait bien écouter.

M Pour tout retenir dans sa tête ?

YOHAV Il faut beaucoup redire dans sa tête.

M Oui, mais c'est difficile.

[Enormément de brouhaha dans la classe]

M Comment allez-vous vous rappeler ce qui est écrit ici pour le dire ?

DAVID Ben on lit.

M Vas-y, essaie de lire l'histoire.

DAVID Je sais lire que un truc à la fois. Eh ben... eux... là... c'est « Joris et Nathan dans la forêt ».

M Non, ce n'est pas écrit cela. C'était écrit ici : « Ils perdent le robot ». Alors, comment allez-vous pouvoir vous rappeler qu'il faut dire cela pour l'enregistrer ? Eden, reste assise.

YOHAV Ils – perdent – le – robot.

M Toi, tu essaies de le retenir dans ta tête. C'est une solution. Mais ça va être difficile de tout retenir par cœur. Vous n'avez pas d'idée ?

YOHAV Nous, on sait pas lire, on est petit.

M Alors, comment fait-on quand on ne sait pas lire ? Nous faisons beaucoup de travail dans notre classe sans savoir lire.

MARGAUX D J'ai une idée, moi.

M Vas-y Margaux.

MARGAUX D Pendant que Maîtresse... pendant les deux jours qui restent, eh ben tu nous apprendras à lire.

M Je ne vais pas réussir en deux jours seulement, Margaux. Ça prend un peu plus de temps, tu vois ? C'est seulement au CP qu'on commence à bien savoir lire. Dans deux ans.

RUBEN C'est super long.

YOHAV Ben moi, je suis né le 23 mars.

M Ça n'a rien à voir. Alors, comment peut-on faire ? N'essayez pas de savoir lire, vous ne saurez pas avant vendredi. Comment peut-on donc raconter l'histoire sans la lire ?

DAVID On pourrait construire une machine qui... qui... qui... qui enregistre l'histoire.

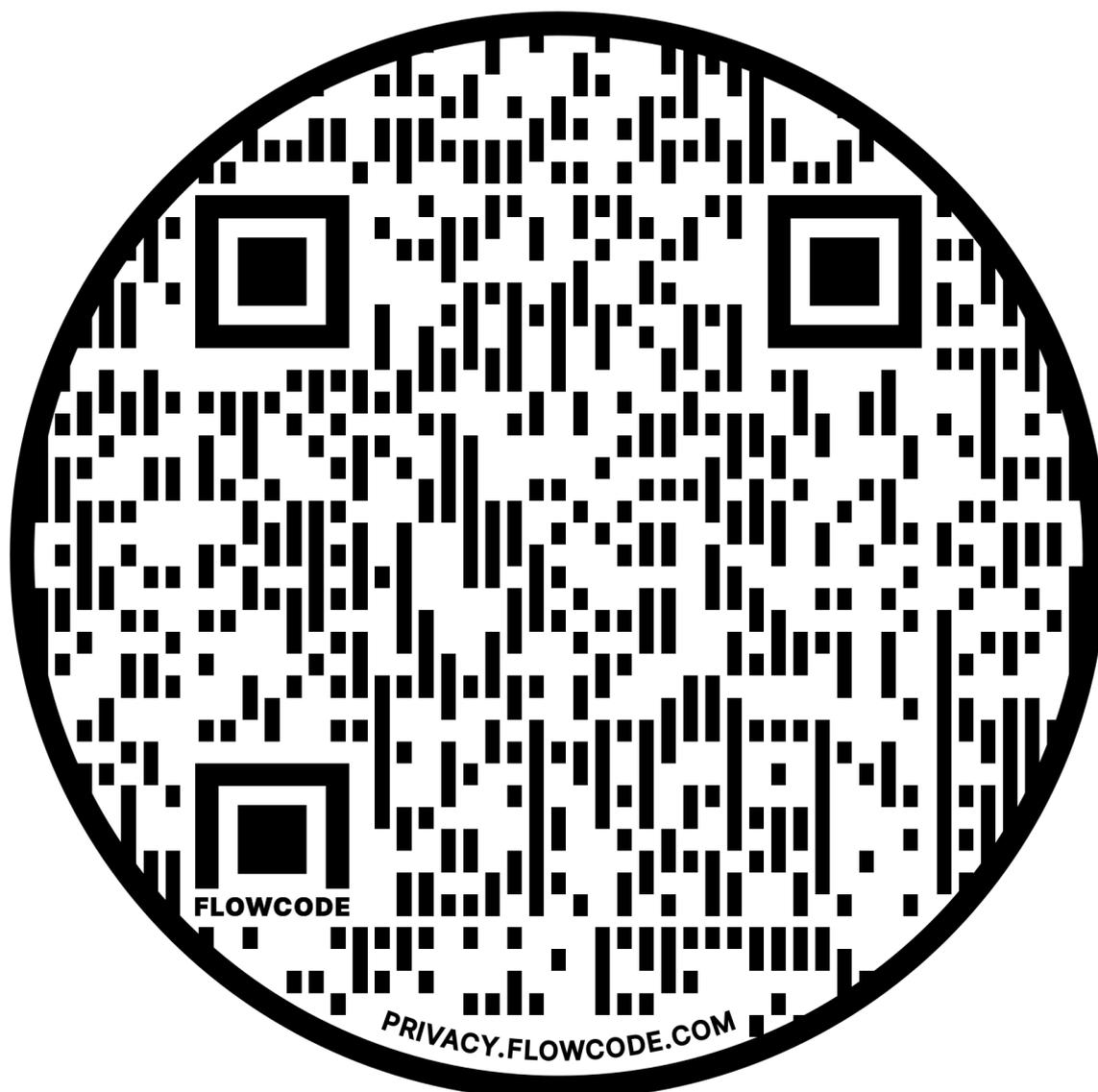
M Non, c'est à vous de dire l'histoire, pas à une machine.

MARGAUX D On n'a pas d'idée.

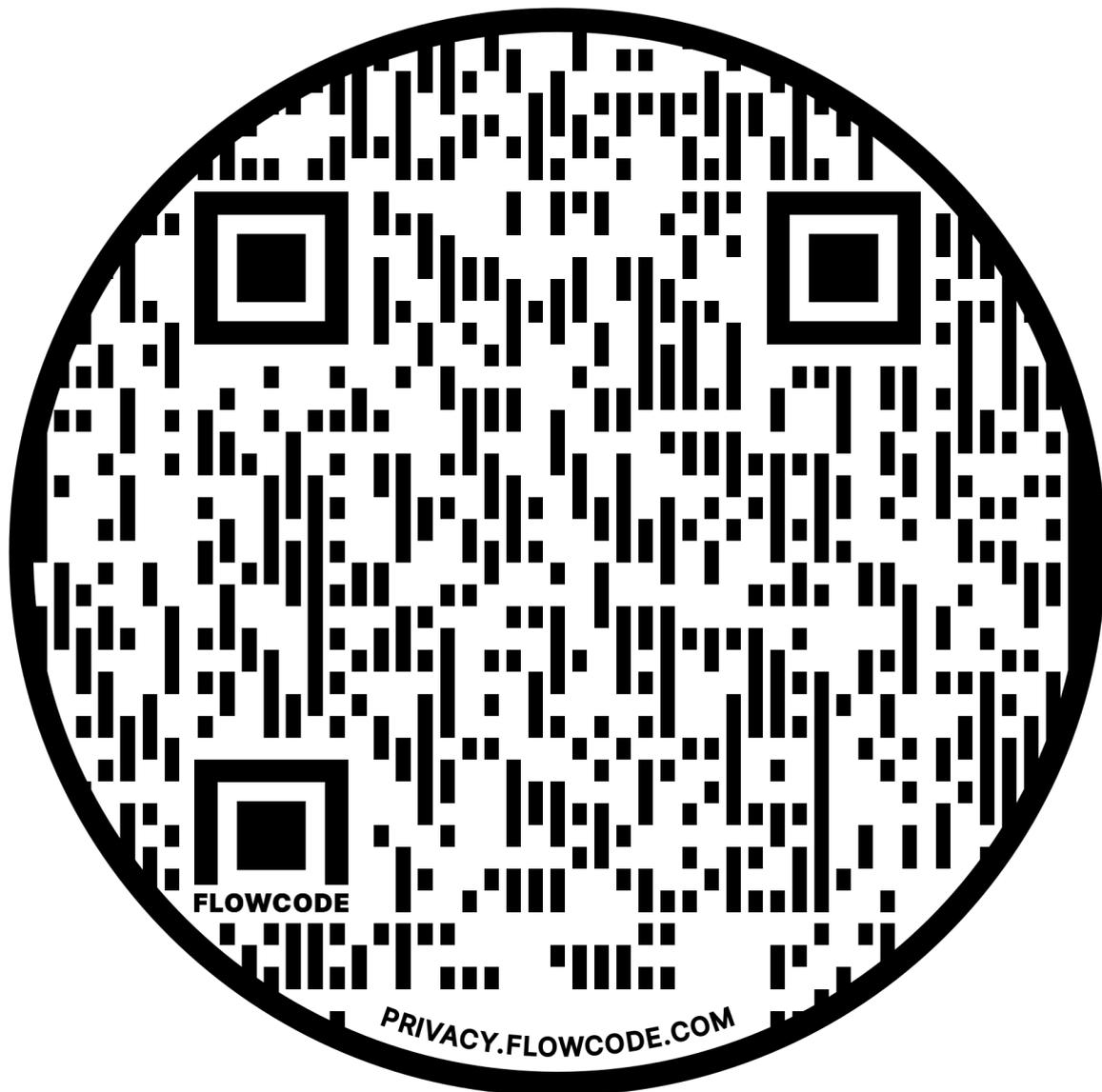
M Alors, on en reparlera cet après-midi.

**ANNEXE 38 – ENREGISTREMENTS DE DEUX CONVERSATIONS AVEC SAMUEL,
ÉLÈVE DE MA CLASSE ET PETIT PARLEUR**

Le 10 mars 2021

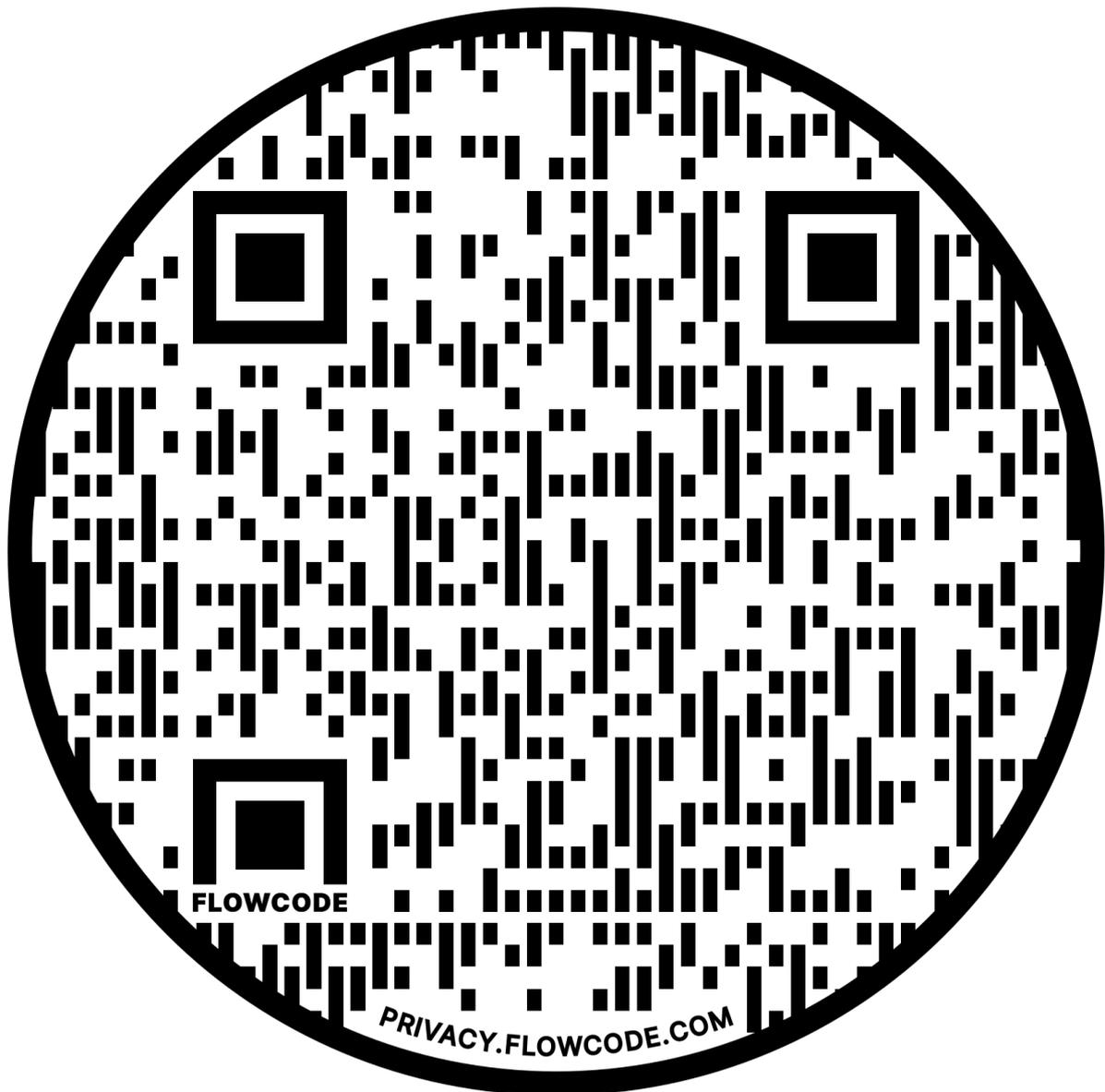


Le 12 mars 2021

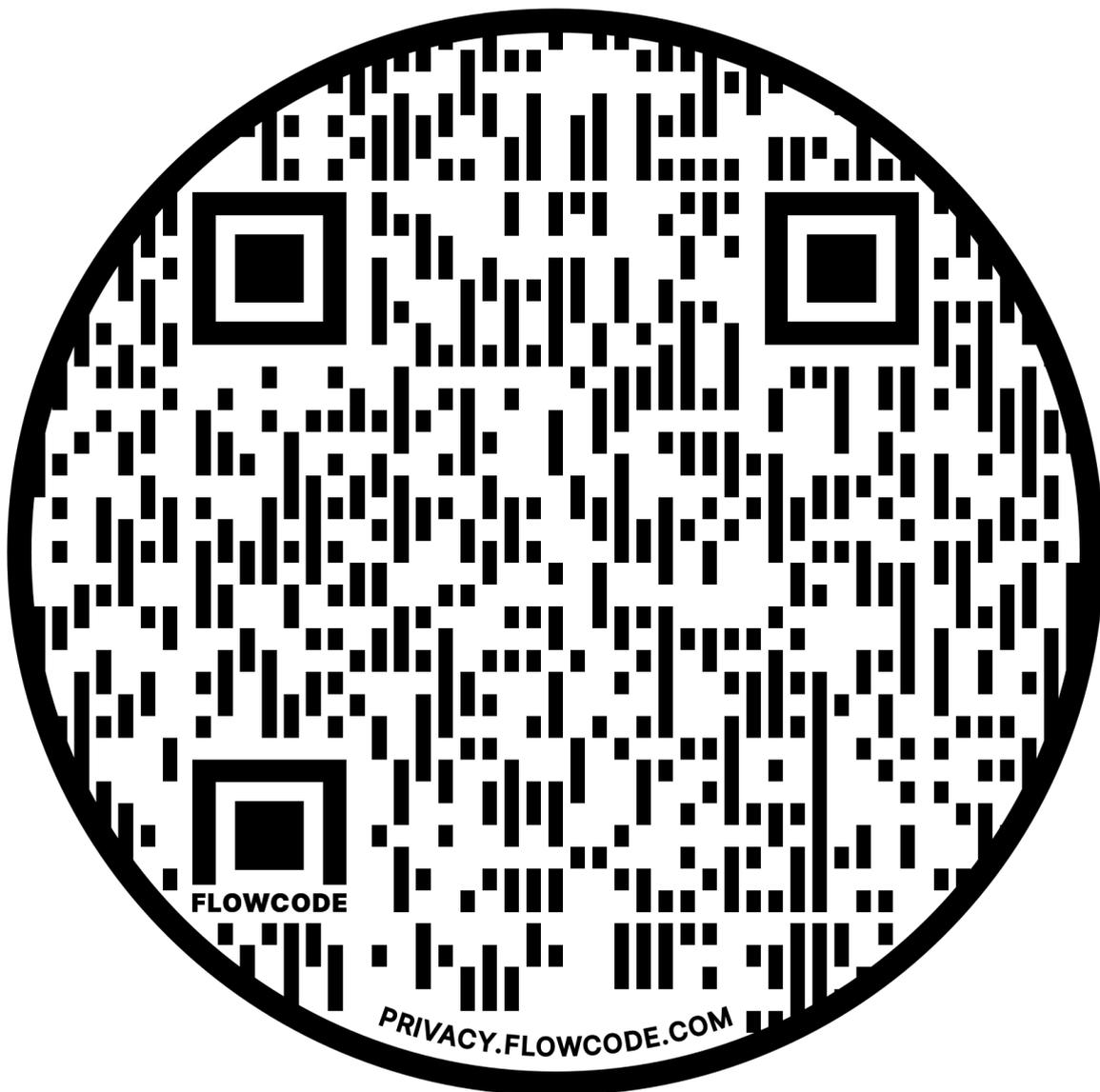


ANNEXE 39 – ENREGISTREMENTS DES RÉPONSES DE DEUX DE MES ÉLÈVES DE CE2 AU LFIA LORS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2019 / 2020.

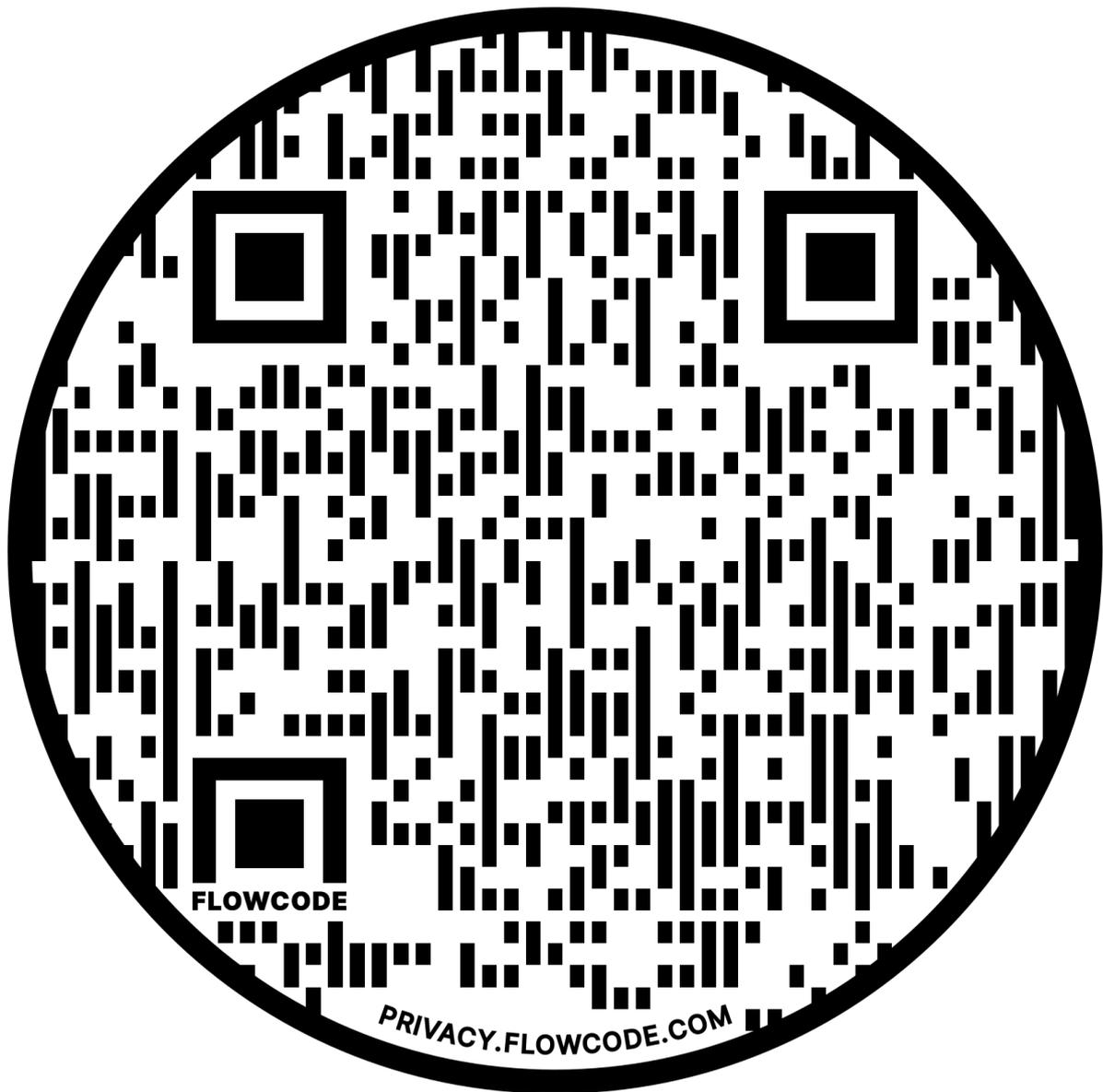
Enregistrement de Noa du 14 novembre 2019. Il répond à la question suivante après écoute d'une fiction intitulée « Une clef dans un œuf » : « Réponds en faisant une ou plusieurs phrases complètes ; cette histoire, c'est l'histoire de quoi ? »



Enregistrement de Noa le 14 novembre 2019. Il répond à la question suivante après écoute d'une fiction intitulée « Une clef dans un œuf » : « Réponds en faisant une ou plusieurs phrases complètes ; à ton avis, pourquoi les deux garçons arrivent à se réconcilier ? »



Enregistrement, le 8 décembre 2019, de Faysal, élève allophone. Il répond à la question suivante après avoir écouté une fiction intitulée « Une clef dans un œuf » : « Réponds en faisant une ou plusieurs phrases complètes ; explique le problème que les deux garçons rencontrent dans cette histoire. »



**ANNEXE 40 – TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES ORAUX DANS MA CLASSE
SUITE A L'ÉCOUTE DU DERNIER ÉPISODE DE LA FICTION « DIEGO », LE 25
NOVEMBRE 2020**

M Charles nous a dit : « à la fin de l'histoire, Diego, il rêve ».
Qu'est-ce que vous en pensez ? Nicolas.

NICOLAS Ben, on en pense que c'est un petit peu intéressant.

M Ella.

ELLA Oui, il rêve.

M De quoi ?

ELLA Il rêve que... il rêve que... eh ben... Diego... Diego, il veut rendre le téléphone de Marianne l'iguane... euh, je veux dire Alyson.

M Ecoutez bien, je vous repasse la fin de l'histoire. On écoute.

[Diffusion de la dernière réplique de Diego et de l'ambiance sonore de vent]

ELLA [en même temps que la diffusion] Il rêve que Alyson s'en va.

M Alors, est-ce qu'il rêve, ou pas ? Joséphine.

JOSÉPHINE Oui, il rêve.

M Pourquoi ?

JOSÉPHINE Parce qu'il peut pas voler.

M Charles.

CHARLES [inaudible]

M David.

DAVID Il rêve que... il rêve que... il vole.

M Ella.

ELLA Il rêve que il vole mais il peut pas.

M Nicolas.

NICOLAS Eh ben il rêve qu'il vole mais il peut pas comme Alyson parce qu'il rêve mais Alyson il peut voler pour de vrai. Et lui Diego, il rêve de voler en-dessous de la mer.

M Au-dessus de la mer. Mathilde.

MATHILDE En fait, la tortue, elle peut pas voler comme elle a pas d'ailes.

M Yohav.

YOHAV Bah... bah... il rêve de voler comme Alyson.

M Ella.

ELLA Il rêve de voler comme Alyson mais il peut pas parce qu'il a pas d'ailes et c'est juste qu'il rêve... comme Alyson... mais Alyson il vole pour de vrai. Diego il peut pas. Et Alyson il vole pour de vrai.

M Très bien. Les enfants, vous avez beaucoup parlé et très bien compris l'histoire.

TABLE DES ANNEXES

	Pages
ANNEXE 1.....	46
CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES CINQ ÉPISODES DE LA FICTION « DIEGO »	
ANNEXE 2.....	51
CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES QUATRE ÉPISODES DE LA FICTION « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC »	
ANNEXE 3.....	55
CODES QR PERMETTANT D'ÉCOUTER LES QUATRE ÉPISODES DE LA FICTION « POUSSE, MAÏS »	
ANNEXE 4.....	59
FICHES DE SÉQUENCES DE LANGAGE ORAL POUR LES FICTIONS « DIEGO » ET « JORIS ET NATHAN AU BORD DU LAC ».	
ANNEXE 5.....	70
TRANSCRIPTION D'UN ÉCHANGE ORAL EN CLASSE ENTIÈRE (30 PRÉSENTS) ENREGISTRÉ LE 2 NOVEMBRE 2020	
ANNEXE 6.....	80
TRANSCRIPTION DE DEUX PRODUCTIONS ORALES DE MES ÉLÈVES	
ANNEXE 7.....	82
TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS ORAUX DE QUATRE DE MES ÉLÈVES EFFECTUÉS LE 21 JANVIER 2021	
ANNEXE 8.....	86
TRAVAIL ORAL D'AVA, MONTÉ, MIXÉ ET ENVOYÉ AUX PARENTS	
ANNEXE 9.....	87
COMMENTAIRES DES PARENTS SUITE A L'ENVOI DES ENREGISTREMENTS RADIOPHONIQUES DE LEURS ENFANTS	
ANNEXE 10.....	89
TRANSCRIPTION DE QUATRE PRODUCTIONS ORALES	
ANNEXE 11.....	92
TRANSCRIPTION DE DEUX INTERVIEWS AVEC MES ÉLÈVES DE CE2 LORS DE L'ANNEE SCOLAIRE 2019 / 2020 AU LFIA	
ANNEXES 12 A 35.....	94
DESSINS ET ENTRETIENS ASSOCIÉS AVEC LES ÉLÈVES DE MA CLASSE	
ANNEXE 36.....	109
CONDUCTEUR DU CINQUIÈME ET DERNIER ÉPISODE DE « NATHAN ET JORIS AU BORD DU LAC »	
ANNEXE 37.....	110
ÉCHANGES ORAUX DANS MA CLASSE AU SUJET DE L'ÉLABORATION DU CONDUCTEUR LE 19 JANVIER 2021	
ANNEXE 38.....	113
ENREGISTREMENTS DE DEUX CONVERSATIONS AVEC SAMUEL, ÉLÈVE DE MA CLASSE ET PETIT PARLEUR	
ANNEXE 39.....	115
ENREGISTREMENTS DES RÉPONSES DE DEUX DE MES ÉLÈVES DE CE2 AU LFIA LORS DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2019 / 2020	
ANNEXE 40.....	118
TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES ORAUX DANS MA CLASSE SUITE A L'ÉCOUTE DU DERNIER ÉPISODE DE LA FICTION « DIEGO », LE 25 NOVEMBRE 2020	

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	2
1. LES OUTILS RADIOPHONIQUES FAVORISENT L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORALES	5
1.1. Les supports radiophoniques, au service de la production d'énoncés oraux variés et de l'écoute attentive	5
1.1.1. Les ambiances sonores offrent un éventail d'interprétations très large propice à la prise de parole.....	5
1.1.2. Utiliser les outils radiophoniques pour faire respecter la parole et l'écoute.....	7
1.1.2.1. <i>Bâtir des propos oraux tous ensemble</i>	7
1.1.2.2. <i>Écouter attentivement une histoire radiophonique</i>	10
1.1.2.3. <i>Respecter l'autre qui s'enregistre</i>	11
1.2. Les outils radiophoniques motivent les élèves	13
1.2.1. Avec la radio, les élèves sont en position de médiateurs de savoirs.....	13
1.2.2. La radio permet de choisir et varier les destinataires de l'oral produit.....	14
1.2.2.1. <i>Valoriser le travail des élèves en faisant sortir leurs oraux de la classe</i> ..	14
1.2.2.2. <i>Limiter le nombre de destinataires : éviter le groupe classe, trop impressionnant</i>	20
2. LES OUTILS RADIOPHONIQUES FAVORISENT L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT	23
2.1. Les supports radiophoniques stimulent les représentations mentales des histoires écoutées	23
2.1.1. La fiction radiophonique, un support d'apprentissage langagier proche de ceux préconisés par des chercheurs en sciences du langage.....	24
2.1.2. Des représentations mentales variées des épisodes entendus.....	27
2.1.2.1. <i>Des représentations mentales plausibles que les élèves parviennent à justifier</i>	28
2.1.2.2. <i>Des représentations mentales plausibles que les élèves ne parviennent pas à justifier ou justifie de manière erronée</i>	30
2.1.2.3. <i>Des représentations mentales tout à fait libres que rien dans l'histoire ne permet de justifier</i>	31
2.1.3. Des représentations mentales qui incluent les sentiments éprouvés par les élèves à l'écoute de la fiction.....	31
2.1.4. Des essais d'écriture spontanés dès la moyenne section après l'écoute d'une histoire radiophonique.....	32
2.2. La radio met l'écrit au service de l'oral	32
2.2.1. Réhabiliter l'oral à l'école.....	33
2.2.2. La dictée à l'adulte pour inventer la suite orale d'une fiction.....	34
2.3. Comme à l'écrit, la radio autorise le brouillon (oral)	37
2.3.1. Avec un faible parleur de moyenne section.....	37
2.3.2. En autonomie, dans une classe de CE2.....	39
CONCLUSION	41
Références bibliographiques	44
Annexes	46
Table des annexes	120
Table des matières	121
Résumés en français et en anglais	122

Résumé

Les outils radiophoniques sont très utiles pour l'acquisition des compétences langagières orales des élèves de l'école maternelle. Ils permettent de favoriser les prises de parole avec l'enseignant et les pairs. Ils incitent les enfants timides ainsi que faibles parleurs à se lancer. Ils donnent du sens aux énoncés oraux produits puisque ceux-ci peuvent voyager en dehors de la classe. J'ai écrit et monté plusieurs fictions radiophoniques que mes élèves de moyenne section ont écoutées tout au long de l'année scolaire. Ces histoires génèrent, chez les enfants, des représentations mentales très variées, ce qui constitue une étape importante pour une entrée réussie dans l'écrit et la lecture au cycle 2. La radio autorise enfin le brouillon oral puisque les élèves peuvent se réécouter et ajuster leurs énoncés. Elle encourage donc l'autoévaluation formative. Toutefois, je n'ai pas constaté d'apports très significatifs en termes d'écoute et d'attention dans ma classe grâce aux différents outils radiophoniques que j'ai développés.

Abstract

Radio tools are particularly useful to develop oral language skills among preschool children. They allow them to interact efficiently with the teacher as well as their peers. They encourage shy students to try to speak. They make oral work more interesting from the perspective of children as their recordings can travel outside of the classroom and be shared. I wrote and edited several radio fictions for my *moyenne section* students to listen to throughout this academic year. Those stories help children develop mental representations of what they hear. This is an important step for preparing children in learning to read in the elementary school. Radio eventually allows oral draft as students can listen to what they have said and readjust their statements. This is an interesting approach of formative evaluation. However, I have not noticed any particular improvement in terms of attention and careful listening when using radio stories in my class.