



Paroles d'enseignants

L'appropriation d'un nouveau
modèle d'apprentissage : la
Pédagogie de l'écoute à
l'école maternelle



Paroles d'enseignants

L'appropriation d'un nouveau modèle d'apprentissage : la Pédagogie de l'écoute à l'école maternelle

Pierre Péroz

pierre.peroz@univ-lorraine.fr

MCF. Université de Lorraine / ESPÉ / Site de Metz-Montigny

« Nous faisons l'hypothèse qu'une part importante de la professionnalisation du métier d'enseignant se joue dans ces gestes d'ajustement, d'écoute, de négociation patiente du sens des tâches, des situations, des savoirs avec les élèves dans leur différence. Savoir les écouter pour savoir leur parler et étayer au mieux leurs apprentissages est de première importance. L'enseignant expert est celui qui sait s'ajuster tout en restant tenace sur les enjeux didactiques à construire ». (D. Bucheton, 2005)¹

L'objectif du projet CLEA (Comment Les Enfants Apprennent à parler à l'école) est de permettre aux enseignants de conduire les échanges avec leurs élèves de manière productive à l'école maternelle. Le projet qui a été conduit sur trois ans de 2011 à 2013 a été l'occasion pour une quinzaine d'enseignants impliqués dans ce projet de s'approprier un nouveau modèle d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle, celui de la Pédagogie de l'écoute. Nous nous proposons d'en montrer les caractéristiques et comment les enseignants se le sont approprié. Pour la clarté de l'exposé, nous distinguerons trois dimensions de cet objet central qu'est la séance de langage à l'école maternelle : les dimensions didactique et pédagogique et celle des apprentissages. Pour chacune de ces dimensions, nous reviendrons brièvement sur ce qui fait la spécificité de ce nouveau modèle puis nous donnerons la parole aux enseignants² qui le mettent en œuvre dans leur classe.

¹ D. Bucheton et alii, (2005), « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères* n° 30, Paris, INRP.

² Les citations sont extraites d'entretiens semi-directifs professionnels conduits en fin d'année avec une partie des enseignants qui participent au projet. Par précaution, les références sont anonymées. Ces réflexions ont été faites oralement, elles ont été retranscrites mais pas réécrites. Les lecteurs peu accoutumés à ce genre de documents peuvent s'étonner d'y voir des fautes nombreuses contre la norme écrite. Il ne s'agit évidemment pas de « fautes », les entretiens se déroulant en français parlé, en situation dialogale. Sur ce point on pourra se reporter au classique *Approches de la langue parlée en français* de C. Blanche-Benveniste (1997) chez Ophrys.

1 Didactique. Le « format » de séance

La « séance de langage » est un élément-clé de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Sans injonctions particulières, un peu comme pour les « rituels », un schéma général semble s'imposer à tous comme une évidence : lecture-présentation d'un album puis échange avec les élèves³. Nous proposons de repenser deux points essentiels de cette séance prototypique : le choix du support, le choix et la structure du questionnement.

1.1 Le support de séance

Faisant foi sur les qualités attractives des albums illustrés, les enseignants retiennent systématiquement ce support pour leur séance de langage. Or il apparaît que contrairement à ce que l'on pourrait penser la présence et la mémorisation des illustrations ne favorise que faiblement la compréhension de la structure de l'histoire et surtout induise du « langage en situation » (présentatifs, phrases au présent, absence d'adjectifs ou de relatives, usage massif de pronoms de troisième personne, absence récurrentes de groupes nominaux, interventions courtes, juxtaposition des propositions etc.) en lieu et place du « langage d'évocation » dont la maîtrise est pourtant l'objectif de la séance⁴.

Dans le cadre du projet CLEA, les enseignants ne travaillent donc en langage⁵ qu'avec des textes non illustrés, principalement des contes. Les histoires retenues sont lues (recopiées sur une feuille de papier) ou racontées. Deux contes non illustrés ont fait l'objet de nombreuses séances, il s'agit du « Loup et des sept chevreaux » ainsi de « Danger dans le potager », version française du conte « Peter Rabbit » de Beatrix Potter. Les textes sont lus ou racontés par l'enseignant en début de séance et des passages peuvent être relus ou re-racontés en cours de séance autant de fois que nécessaire. Contrairement à ce que l'on pourrait craindre, les

des images / et puis je pense aussi qu'il faut que ça soit un livre un récit qui soit structuré / parce que j'en ai fait l'expérience (léger rire) / voilà et puis / voilà donc le le le texte sera recopié sur une feuille/

Réponse (enseignant R1). *parce que évidemment après heu ensuite on comprend bien que le livre on le choisit et qu'il faut bien qu'il soit étudié **qu'il ait quelque chose qu'il ait une structure** / bon je ne vais pas dire qu'on en fait une analyse mais heu on essaie de voir les questions qu'on peut poser / en fin de compte **il faut vraiment que ce soit préparé on peut pas dire j'arrive je prends le premier livre de la bibliothèque et je le fais / ce n'est pas possible***

Le fait de travailler sur des textes non illustrés redonne à la langue toute son importance. Pour les enfants le sens de l'activité est beaucoup plus clair : il s'agit de restituer ce qu'ils ont écouté. Le travail est plus « naturel » dit une des enseignantes. D'un autre côté, la préparation est elle aussi plus claire : il s'agit de s'interroger sur la qualité du texte. Qu'est-ce que les élèves vont apprendre, quels passages peuvent-ils reprendre, quels mots, quelles expressions vont-ils mémoriser ? etc.

Voici comment une des enseignantes évoque cela.

1.1.2 Doc. La nécessaire préparation des textes et des séances

Question. *[...] par quelles étapes essais ou modifications est-ce que vous êtes passée avant de parvenir à une maîtrise du système [...]*

Réponse (enseignant R6) *[...] et je trouve que cette méthode-là et ben **elle leur permet d'acquérir tout de façon beaucoup plus naturelle** ↓ de façon beaucoup plus spontanée/ même si derrière il y a un gros gros travail de l'enseignant/ mais heu... **je trouve que c'est beaucoup plus simple de le vivre dans la classe// avec les enfants** ↓*

Question. *d'accord ↓ le gros gros travail comment vous le décririez/ quelles en sont les étapes ?*

Réponse (enseignante R6) *alors heu ben c'est la préparation/ par exemple en littérature/ déjà de choix du texte/ de retaper son texte heu pour l'avoir sans les images ↑/ **de chois... de chercher tous les mots qui pourraient poser problème aux enfants/ comme on va devoir leur expliquer** ↑/ ben il faut les avoir déjà préparés et.../ j'arrive pas encore à tomber sur tous les mots qui leur posent problème/ le défi en vocabulaire qu'il y a chez les enfants par rapport à l'adulte/ il est pas toujours bien mesuré je pense ↓// donc on prépare les mots qui nous semblent... il y a des mots qui sont tellement difficiles pour nous// ça nous semble évident que les enfants comprendront pas// il y a parfois des expressions/ heu qui nous nous semblent très faciles/ et qui aux enfants ne sont pas faciles/ et des expressions qui a priori n'en sont pas/ qui posent pas de problème/ et les enfants n'entendent pas la même chose qu'on lit/ et... ou des mots qu'ils ne connaissent pas mais qui sont tellement familiers pour nous qu'on pense pas.../ et eux les entendent autrement// [...] **comme il y a pas d'image ils l'entendent seulement/ ils peuvent s'imaginer tellement de choses** ↑/ qu'on a des fois des surprises dans les questions qu'ils nous posent ↓//*

1.2 Le questionnement

Une des difficultés des pratiques habituelles en langage est que les enfants des classes populaires n'en comprennent pas le sens. Que demande la maîtresse ? Pourquoi faut-il raconter ce qu'elle vient de présenter ? Pourquoi doit-on dire ce que l'on a tous sous les yeux ? Pourquoi ne peut-on pas donner son avis au lieu de raconter « dans l'ordre » ? Le type d'oral demandé lors d'une séance de langage est différent de l'oral conversationnel que maîtrise l'élève. Il se situe entre le français parlé et le français écrit dont il a bien des caractéristiques : structuration, cohérence, énonciation monologique etc. Comme

l'ont montré les travaux des sociologues de l'éducation (B. Lahire⁷ 1993, E. Bautier⁸ 2006), ce sont les enfants des classes populaires qui sont le plus éloignés de cette langue scolaire que les enfants de famille lettrées connaissent déjà... Le recours à un questionnement rapide, dont le sens est difficile parce qu'il exige de rapprocher des informations de nature variée (iconiques, textuelles, pragmatiques et culturelles) va renforcer les inégalités quand on croyait les réduire. Dans les séances de langage qui se déroulent de manière traditionnelle, on voit ainsi les enseignants, très actifs, très dynamiques jouant sur la précision, la rapidité de leur questionnement. Pour ajouter à ce dynamisme, considéré comme favorisant la motivation des élèves, ils pratiquent la pédagogie de la surprise. L'intérêt est évident, les élèves ne sachant pas comment va se dérouler la séance vont (ou devraient) maintenir leur attention dans l'attente de la nouveauté annoncée : nouveauté des images, nouveauté de l'histoire, nouveauté des questions, nouveautés des réponses etc. Malheureusement, les élèves qui ne comprennent pas ce qui est demandé, sont submergés par le nombre et la variété des questions. Le revers de la médaille est que seuls les meilleurs sont capables de s'adapter à cette « nouveauté ».

Travaillant pour une bonne part avec des classes de milieux populaires, nous faisons le pari inverse : le petit nombre et la régularité des questions sont l'assurance de la participation de tous et en particulier des élèves les plus faibles. Les enseignants déroulent donc la séance selon un modèle régulier qui fait se suivre toujours trois phases : la restitution d'éléments du récit, la caractérisation des personnages, l'évaluation⁹ de l'histoire. Suivant en cela J. Bruner (1987)¹⁰ et le concept de « scénario » régulateur des échanges adulte-enfant, nous adoptons, pour la classe, un « format » de séance récurrent qui facilite l'anticipation de son déroulement et l'acquisition d'outils intellectuels de base pour la compréhension mémorisation des textes. Le « format » renvoie à deux dimensions de la séance : le support de séance dont nous avons déjà parlé et le questionnement.

Les enseignants qui pratiquent la Pédagogie de l'écoute insistent sur l'importance de ces deux points.

1.2.1 Doc. Un même format de séance

Question. *comme je vous avais dit la première question c'est / si vous deviez présenter le dispositif à un collègue qui / démarre en maternelle heu qu'est-ce que vous lui diriez / pour lui expliquer / heu ce que vous faites vous ?*

Réponse (enseignant R1). [...] / voilà et puis / voilà donc **le le le texte sera recopié sur une feuille et pendant la première séance de de langage parce que je pense qu'il y a un peu un schéma pour toutes ces séances / enfin pour le livre il y a plusieurs séances avec un schéma à peu près type (très bas) je pense ça comme ça**

Le « format » de séance est le contraire d'une pédagogie de la surprise. Il vise à installer pour les élèves une régularité du questionnement qui va lui permettre de l'anticiper et donc favoriser la compréhension de ce qui est demandé, ce qui nous l'avons vu est une des difficultés essentielles des enfants de classes populaires. L'enseignante ci-dessous montre bien dans sa réponse, l'importance de cette régularité (trois questions : restitution de ce dont on se rappelle sans exigence chronologique, travail sur les personnages, évaluation de l'histoire) avant toute chose.

7 LAHIRE, B., (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

8 BAUTIER, E., (ss. dir.), (2008), *Apprendre à l'école Apprendre l'école* Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.

⁹ « Evaluation » au sens où l'entend W. Labov (1989) dans *Sociolinguistique* « Le parler ordinaire » à propos des récits conversationnels, qui comprend aussi bien l'interprétation du comportements des personnages, la verbalisation de la morale de l'histoire et sa mise en relation avec le temps présent.

¹⁰ J. BRUNER, (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz éd.

1.2.2 Doc. Sur le questionnement

Question. sinon je vous demanderais bien ↑ heu/ la personne qui connaîtrait pas trop ce serait pas forcément votre collègue/ comment vous lui décrivez vous lui présentez le déroulement ? comment... vous lui décrivez comment ça se passe **en vrai** dans la situation ?

Réponse (enseignant R6) alors [...] **la première question à avoir en tête c'est de quoi les enfants se souviennent/ et les laisser heu raconter/ ce qu'ils ont envie de dire/ pas dans un ordre chronologique/ heu si ils répètent ils répètent/ de façon à ce que chacun puisse parler** ↓// **et puis dans un deuxième temps ↑/ peut-être pas à cette séance-là/ mais peut-être à une séance ultérieure leur demander de décrire les personnages/ physiquement moralement/ les lieux/ comme on faisait avant quand on travaillait sur les contes/ on travaillait sur les lieux sur la quête sur toutes ces choses-là/ je pense qu'on peut le faire heu dans le cadre de ce travail-là aussi/ en allant vers des... des questions de plus en plus... pointues/ en fonction de l'âge des enfants/ chez des petits ou des moyens on posera pas le même type de questions que chez les grands// et puis pour terminer par des questions peut-être un peu plus d'extrapolation sur ce que les enfants auraient fait à la place des personnages ou ce qui aurait pu se passer/ est-ce que ça aurait pu se passer autrement/ comment eux auraient imaginé la fin de l'histoire// et puis peut-être déboucher sur des questions un peu plus philosophiques de la vie courante heu// ou sur le rapprochement avec d'autres histoires heu qu'on leur a lues et faire le parallèle//**

Ces trois questions ne sont pas nécessairement posées lors de la même séance. Leur reprise et leur développement se font sur plusieurs séances qui ont lieu sur le même texte qu'il s'agit de s'approprier. Un des objectifs essentiels du « format de séance » tel qu'il est mis en œuvre est de favoriser la « clarté cognitive » (Downing & Fijalkow, 1984¹¹) des élèves relativement à l'apprentissage du langage oral et donc concrètement relativement au sens des activités que l'enseignant leur propose en séance de langage. Pour favoriser cela, l'enseignante formule d'emblée et explicitement ce qu'elle va faire et ce qu'elle attend de ses élèves. Ici encore, la Pédagogie de l'écoute se démarque de pratiques traditionnelles qui favorisent la dimension ludique et évitent d'exprimer clairement le travail attendu en langage.

Les enseignants soulignent l'importance de cette « entrée en matière » au début des séances. L'enseignante annonce les deux points ou les trois points sur lesquels elle interrogera les élèves. Les élèves ne sont pas surpris par les questions. Peu à peu, ils s'approprient le schéma de questionnement et les concepts qui le sous-tendent. Les notions de personnages et de sens de l'histoire sont peu à peu assimilées.

1.2.3 Doc. Clarté cognitive

Réponse (enseignant R1). [...] / je quand je commence ma première séance de langage je dis aux enfants que je vais leur raconter une histoire que que je n'ai pas le livre mais que j'ai que le texte et puis **qu'après je vais leur demander de me raconter** et alors que je vais leur poser des questions **voilà / ils savent / et puis donc je je lis le texte en / [...]**

Réponse (enseignant R1). [...] voilà bon la deuxième je relis on rappelle les règles **ils savent** que je vais leur poser des questions et là heu on va heu restituer **l'histoire** mais on va surtout s'attacher aux **personnages [...]**

Réponse (enseignant R1). [...] alors moi je pour les enfants que j'ai eus il y a des enfants qui parlent beaucoup plus longtemps / en général maintenant **ils savent** rester dans dans le dans le sujet du livre [...]

¹¹ Downing J., Fijalkow J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

Réponse (enseignant R1). [...] bon là ça fait deux ans ils ont intégré un peu / en fin de compte **ils savent** même les questions que je vais leur poser ils les posent de quoi vous souvenez-vous ? (en chantonnant un peu) alors (léger rire) voilà donc/ [...]

Réponse (enseignant R1). et elle m'a dit que maintenant **ils savent** décortiquer une histoire / ils connaissent alors elle m'a dit ils connaissent les personnages les lieux les actions heu et ce qui l'a surprend [...]

Les élèves qui savent qu'ils vont retrouver ces trois phases parce qu'elles reviennent et parce que l'enseignant le leur annonce toujours en début de séance affinent leur écoute et peu à peu prennent en charge ce format de séance devenu outil de réflexion. La notion de « personnage » par exemple y a gagné une profondeur qu'elle n'avait pas auparavant en moyenne section.

2 Pédagogie. Ecouter ses élèves

Pour apprendre à parler à ses élèves, l'enseignant doit les écouter. La mise en œuvre de ce principe apparemment évident est difficile parce qu'il suppose l'abandon de la posture pédagogique ordinaire dont on a vu qu'elle se caractérise par la directivité et la rapidité du questionnement. Pour les enseignants qui participent au projet, l'apprentissage de cette nouvelle posture prend au moins un an pour être assurée et l'expertise n'intervient en général que dans la deuxième année.

2.1 Du temps pour s'appropriier le nouveau modèle d'apprentissage

On voit bien dans la réponse suivante comment l'enseignante distingue les deux années de formation et comment dans un deuxième temps, elle s'est approprié les concepts au point de pouvoir décrire sa pratique actuelle avec une grande clarté tout en la comparant avec ses pratiques antérieures.

2.1.1 Doc. Une nécessaire période de formation

Question. [...] // alors la deuxième question vous concerne un petit peu **vous** hein en tant que praticienne/ enseignante ↓// par quelles étapes essais ou modifications est-ce que vous êtes passée avant de parvenir à une maîtrise du système ? [...] ou bien bon/ est-ce qu'il y a eu des étapes comme ça dans l'appropriation ?

Réponse (enseignant R6) alors heu moi j'ai fait partie... j'ai commencé l'année dernière mais je faisais partie du groupe sciences ↑/ donc heu c'était un peu différent parce qu'on s'appropriait la technique mais dans un cadre différent ↓// [...] / et puis ensuite on a laissé parler les enfants/ donc ça a donné lieu à certaines séances un peu comiques où ne voulant pas trop parler/ on ne parlait peut-être pas assez ou alors on répétait sans cesse la même question/ c'est vrai qu'avec le recul des fois on se dit c'était trop/ mais bon enfin il a fallu apprendre/ et puis heu ben cette année pour moi c'était beaucoup plus facile/ parce que ben appliqué à la littérature et en ayant suivi toutes les conférences qu'on avait eues l'année dernière ↑/ dans le domaine de la littérature ↑ c'était quand même plus facile que dans le domaine des sciences ↓// **mais** heu/ je trouve que c'est devenu quand même/ **c'est devenu naturel/**

je trouve que ça devient vite naturel et les enfants savent que je ne vais pas les diriger dans mes questions/ que je ne vais pas les amener à me fournir la réponse que j'attends/ parce que je crois que moi je n'attends **plus** de réponse/ j'en attends forcément mais j'attends plus des réponses aussi précises/ et je pense que je suis plus à l'écoute des enfants ↑// moi j'avais beaucoup beaucoup de mal avec ce qu'on appelait les séances de langage/ depuis le début de ma carrière je suis en maternelle/

j'avais énormément de mal avec ces satanées séances de langage/ celles où il fallait leur apprendre de la syntaxe↙/ celles où il fallait leur apprendre du vocabulaire à tout prix↘// et je trouve que cette méthode-là et ben elle leur permet d'acquérir tout de façon beaucoup plus naturelle↙/ de façon beaucoup plus spontanée/ même si derrière il y a un gros gros travail de l'enseignant/ mais heu... je trouve que c'est beaucoup plus simple de le vivre dans la classe// avec les enfants↙

2.2 Se taire pour écouter ses élèves

Comment faire pour écouter ses élèves ? La question mérite d'être posée. Agnès Florin (1991)¹² a montré que dans une séance de langage, l'enseignant occupait en moyenne plus de 60% du temps de parole. Alors comment, dans ces conditions les élèves trouveraient-ils le temps de parler et comment l'enseignant trouverait-il le temps de les écouter ?

La réponse passe par une réduction drastique du nombre des questions posées et par le silence actif de l'enseignant. Ce changement de posture, difficile, est évoqué par les enseignants du groupe.

2.2.1 Doc. La question du silence dans la conduite du dialogue pédagogique

Réponse (enseignant R1). *alors ce que moi j'ai appris*

Question. *allez-y pardon c'était normalement une question aussi que je devais poser*

Réponse (enseignant R1). *c'est je me suis alors le / pourtant ça fait quand même trente ans que j'enseigne mais le plus important ça a été d'écouter les enfants et ne plus avoir peur des silences / parce que c'était impossible avant qu'il y ait des silences / ça peut durer cinq secondes et puis après on tient plus / alors après on pose des questions on j'ai / dans la question la réponse maintenant j'essaie même chez ma classe de Petits / on attend / alors ça les surprend aussi au départ que la maîtresse ben elle attend et ça c'était dur / en fin de compte c'est vrai que même dans une classe de Petits et ben ils réfléchissent / ils prennent le temps / ça c'était le / et plus les écouter entre eux / parce que souvent on mono' c'est vrai on monopolise la parole on dit ce qu'on a à dire mais là / je pense que ça a plus d'impact quand c'est quand ils répondent à une question quand ils l'ont construite ensemble donc voilà donc c'est Jacques c'est Paul chacun a mis un peu la pierre à l'édifice que si la maîtresse après elle leur dit / voilà je / alors le silence au départ ça a été ouh ! on n'a pas l'habitude on est impatient on veut la réponse donc après ben les questions se ferment se ferment se ferment et même heu on n'en pas trop conscience pas trop conscience je vois avec la collègue hhh / non non voilà / donc c'est attendre / bon après heu (geste pour minimiser le propos)*

Remarque. *non c'est vraiment intéressant / c'est accueillir quoi / comme ça vient aussi*

Réponse (enseignant R1). *oui et c'est vrai que dans un groupe il y / il y en a quand même toujours un qui se lance même s'il faut un peu / y en a toujours un qui se lance et puis même si même chez les Petits après c'est un mot deux mots après l'autre répond heu on arrive à construire quelque chose / mais évidemment ça prend beaucoup plus de temps que / alors maintenant je privilégie plutôt ce genre de d'activités même dans pas seulement en langage / on prend le temps par exemple même quand on présente une activité de ce qu'ils vont faire j'attends de bien comp' je veux voir vraiment s'ils ont bien compris ce qu'ils doivent faire on rép' ils peuvent répéter mais heu / je prends le temps / voilà prendre le temps...*

12 FLORIN, A., (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F éd.

2.2.2 Doc. Ré-écouter ses élèves

Dans le passage ci-dessous, l'enseignante dit l'intérêt des enregistrements pour revenir sur sa pratique et sur les productions orales de ses élèves.

Question. *d'accord ↘/ le gros gros travail comment vous le décririez/ quelles en sont les étapes ?*

Réponse (enseignant R6). *[...] donc ça c'est un gros gros travail/ et puis ne pas perdre de vue les objectifs qu'on a heu dans une séance de grands ou dans une séance de moyens ou dans une séance de petits/ [...] ↘// je pense qu'il faut avoir aussi pensé... soit à filmer soit à enregistrer/ parce que quand on est dans le feu de l'action on ne voit pas tout// **on ne retient pas tout** loin de là ↑// et ça amène au travail qui vient **après**// c'est que si on veut pouvoir heu se servir de.. de cette méthode **pour** évaluer les enfants/ qui est quand même pour moi un... un des*

3.1 Écoute et apprentissages

Le lien entre le silence attentif de l'enseignant et les apprentissages des élèves est clairement souligné par les enseignants qui pratiquent la pédagogie de l'écoute.

3.1.1 Doc. L'enseignant écoute. Les élèves travaillent

Question. *il y a une collègue à vous qui dit heu/ qu'elle a moins peur des silences/ est-ce que vous le prendriez à votre compte ?*

Réponse (enseignant R6). *ah ↑ oui ↓.../ oui oui// les silences c'est de la réflexion/ avant on considérait que le silence c'était soit des enfants qui n'écoutaient pas/ qui s'intéressaient pas/ qui.. / qui en avaient marre// alors que maintenant/ j'ai plus du tout le même regard sur les silences ↓//*

3.1.2 Doc. La collaboration entre élèves

Question. *(...) vous présentez le dispositif à quelqu'un... qui connaîtrait pas tout bien donc faut essayer d'être le plus clair possible ↓*

Réponse. (enseignant R6). *alors ben c'est un peu ce que j'ai fait avec ma nouvelle collègue qu'est arrivée cette année ↑/ donc la question est pas... pas trop trop difficile ↓/ je lui ai... expliqué qu'on... [...] // je lui ai expliqué également l'intérêt qui moi m'a... m'a vraiment fascinée dans ce travail qui était l'étayage de... du langage des enfants les uns par rapport aux autres ↑/ ce qui fait que ben les... les enfants ben trouvent toujours un... un autre enfant... qui parle un petit mieux qu'eux/ qui fait des phrases un peu mieux construites par exemple/ et qui va par mimétisme améliorer ses productions pour lui-même heu produire des phrases un peu plus complexes et que au fil.../ au fur et à mesure de l'année ben le... les progrès étaient vraiment... étaient vraiment manifestes ↓//*

Réponse (enseignant R6). *alors je trouve que les enfants ont une plus grande capacité d'écoute ↑/ ils ont arrêté de se dire les uns les autres on l'a déjà dit// évidemment avant je voulais toujours avancer/ [...] / bon ben les enfants ah on l'a déjà dit/ on l'a déjà dit/ il répète ce que j'ai dit // maintenant ça je l'entends plus/ par contre les réflexions des enfants c'est untel n'a pas parlé/ untel n'a pas parlé/ parce qu'avec le « système des jetons »¹⁴ ils ont compris que tout le monde devait parler// [...] // et puis.../ ils s'écoutent beaucoup plus/ d'ailleurs ça se voit/ça se voit dans les vidéos/ ils respectent beaucoup plus ↑/ la parole des autres aussi/ parce que pour savoir si on a tout dit/ ben il faut avoir écouté ce qui a été dit/ donc c'est vraiment...*

Remarque. ils collaborent plus

Réponse. *ah oui tout à fait ↓/ alors bon là comme c'est sur deux ans ↑/ on pourrait penser que c'est cette journée d'enfants qu'a été plus réceptifs// mais bon je pense pas*

3.1.3 Doc. Des progrès repérés par les collègues qui ne font pas partie du projet

Question. *d'accord / ben justement / vous disiez je voyais pas trop de progrès comment maintenant vous les voyez les progrès ? qu'est-ce / sur quoi vous vous appuyez pour dire mh là il y a eu progrès*

Réponse (enseignant R1). *[...] voilà donc/ et ma collègue (qui ne fait pas partie du groupe CLEA) qui heu qui les a (les élèves en question, des GS, sont pris en charge une fois par semaine en*

¹⁴ Le « système des jetons » est un outil pédagogique d'aide à la conduite du dialogue pédagogique. Il facilite la régulation des échanges en objectivant de manière simple le travail de l'élève en langage. Sur ce point, voir P. Péroz (2010).

décloisonnement par l'enseignante R1) hein / puisque moi j'ai une classe de petits / je les (les GS) prends en décloisonnement / au départ c'est à peu près heu à Noël elle est venue elle m'a dit mais qu'est-ce que tu fais avec eux ? parce que je les trouve beaucoup moins spontanés / voilà donc sans plus alors je lui ai expliqué / elle m'a dit ah ben c'est peut-être très strict la parole et tout / se donner la parole s'écouter et puis là je lui ai demandé tout à l'heure quelle différence tu vois ? alors elle m'a