

1 INTRODUCTION À LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCOUTE

La conduite des séances de langage en Pédagogie de l'écoute repose sur un ensemble de choix convergents qui sont sur le *plan pédagogique* la pratique du « dialogue pédagogique à évaluation différée » et sur le *plan didactique* la mise en œuvre d'un « format de séance » régulier, le choix de « textes narratifs non illustrés » comme support de langage et enfin le recours, en alternance avec les séances de langage, à des « séances décrochées » dédiées au traitement des difficultés que les élèves peuvent rencontrer tant sur le plan linguistique (lexique, syntaxe) que sur les plans textuel ou encyclopédique.

1 Le « dialogue pédagogique à évaluation différée »

Lors des séances de langage conduites sur le mode du dialogue pédagogique ordinaire⁵, l'enseignant occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel⁶. Pour la partie qui leur reste, les élèves qui parlent font des interventions trop courtes pour faire les apprentissages attendus sur les plans linguistique et langagier. La raison de cet échec est la vitesse du questionnement magistral. Le rythme rapide des échanges question / réponse / question / réponse / question, etc. n'est suivi que par les meilleurs élèves tandis que progressivement les élèves moins performants en sont exclus. Ils le sont d'autant plus vite qu'ils ne sont pas en mesure d'anticiper ni les questions prévues par l'enseignant ni les « relances », ces questions posées à la suite de telle ou telle réponse jugée intéressante mais qui accélèrent encore le tempo de ces interactions.

• Laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions

Alors, pour sortir de ce véritable piège que constitue le dialogue pédagogique ordinaire, le premier principe de la Pédagogie de l'écoute est de « laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions ». L'enseignant adopte donc une posture en retrait, il pose peu de questions au cours de la séance et écoute les interventions des élèves auxquels il donne la parole. Il faut pour cela que la parole soit régulièrement distribuée, de telle sorte que chaque élève qui l'a demandée puisse parler à son tour et entende ce qu'ont dit les autres. Le respect des règles conversationnelles scolaires si souvent transgressées dans le dialogue pédagogique ordinaire est donc la condition et la conséquence de la distribution régulière de la parole. L'enseignant doit être le premier

5. Selon les termes de E. Nonnon, « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? », in *Enjeux*, 39-40, 1997, pp. 12-49.

6. A. Florin, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses, 1995.

à les respecter, il doit interroger les élèves qui lèvent le doigt, sans préjuger du contenu et de l'intérêt de ce qu'ils ont à dire. On verra donc l'enseignant poser plusieurs fois de suite la même question pour donner l'occasion à tous ses élèves d'intervenir sur le thème. C'est le « dialogue pédagogique à évaluation différée », au sens où l'enseignant repousse le moment où il va stabiliser un certain état du savoir en posant une question différente à ses élèves.

• Assurer aux élèves le droit de reprendre ou de reformuler ce qui a déjà été dit

Mais si plusieurs élèves, parfois jusqu'à cinq ou six élèves successifs, répondent à la même question, cela implique qu'ils ont le droit de reprendre ou de reformuler ce qui a déjà été dit parfois plusieurs fois, qu'il s'agisse d'une idée, d'une notion, d'une phrase ou d'une expression. C'est le deuxième principe de la Pédagogie de l'écoute. La stigmatisation ou pire l'interdiction de reprendre ce qui a déjà été dit, qui se traduit par le « on l'a déjà dit » trop souvent entendu en séance de langage, est en effet un non-sens pour l'apprentissage du langage. On constate en effet que dans des conditions normales d'échange, le locuteur, même adulte, ne produit que très rarement des propos originaux, il reprend ou reformule ce qu'il a déjà dit, ce qu'il a déjà lu ou entendu. La part de nouveauté de son propos, en particulier à l'oral, est en général très réduite par rapport à ce qui a déjà été énoncé. Autant dire que le principe du droit à la répétition s'applique absolument à l'apprentissage du langage par l'enfant à l'école. En permettant aux élèves d'intervenir un grand nombre de fois sur un même thème, on leur donne le cadre sécurisant nécessaire pour comprendre vraiment ce que l'école attend d'eux : parler, parler dans le thème, parler longtemps⁷.

• Principes du questionnement

Mais poser peu de questions, écouter ses élèves, apprécier ce qu'ils ont à dire plutôt que la conformité de leur réponse à ce qui est attendu, n'est pas simple⁸. Cela implique le respect des principes secondaires suivants.

– Poser des questions ouvertes.

7. « Parler en continu » selon les termes du rapport 2011-108 de l'Inspection générale sur l'école maternelle et donc nécessairement allonger les interventions.

8. On trouvera des indications précises pour conduire avec profit le dialogue pédagogique à évaluation différée dans la foire aux questions disponible en téléchargement.

- Adresser la question au groupe et non à un élève en particulier. Ne pas se laisser aller à des relances rapides et donc à des échanges individualisés.
- Ne pas donner les réponses à ses propres questions, fût-ce par la déclinaison d'une série de questions fermées.

Le choix des questions est donc un point essentiel de la démarche. Nous allons le voir maintenant en abordant la question du format de séance.

2 Un « format de séance » régulier

Le « format de séance » désigne la *structure* de la séance de langage et le *questionnement* qui lui est associé. Ces deux éléments sont fondamentalement les mêmes d'une séance à l'autre, même si comme on le verra plus loin on fait évoluer les questions pour accompagner les progrès des élèves. La régularité du format de la séance permet aux élèves d'anticiper les tâches cognitives (mémoriser, comprendre, imaginer) et discursives (restituer, raconter, expliquer, argumenter) qui vont leur être demandées.

La séance de langage se compose de trois parties : la *restitution*, la *compréhension* et l'*interprétation* qui sont abordées dans cet ordre, éventuellement réparties sur deux séances mais toujours dans cet ordre. Les élèves pourront s'approprier progressivement les questions de base (QB) qui leur sont associées et qui reviennent d'une séance à l'autre. L'enseignant trouvera l'ensemble de ces questions dans les fiches des séances de langage associées aux différents épisodes des textes dans chaque chapitre de l'ouvrage.

• PREMIÈRE PARTIE • *Restitution*

La première intervention de l'enseignant ouvre la séance. Elle vise précisément à favoriser la clarté cognitive des élèves relativement au contenu et aux enjeux d'apprentissage de cette partie. Elle comporte :

- (1) le rappel du texte support de séance ;
- (2) l'annonce de la partie de la séance qui va s'engager ;
- (3) la présentation du thème de travail ;
- (4) la question de base à laquelle les élèves vont devoir répondre.

Elle se formule ainsi :

- (1) « Vous venez d'écouter le Xième épisode de l'histoire de X.
- (2) Première partie de notre travail.
- (3) L'histoire.
- (4) De quoi vous rappelez-vous ? »

L'ouverture de la question (4) permet à l'enseignant de la répéter plusieurs fois avant la fin de cette première partie. Chacun interviendra plusieurs fois au cours de la restitution qui occupe souvent plus d'un tiers, voire la moitié, de la séance.

La restitution ne vise pas la mise en ordre des événements ou le résumé de l'histoire. Elle demande le rappel, non pas de toute l'histoire, mais de tout ce que l'on a en mémoire. L'important n'est pas la réponse, mais l'appropriation des opérations cognitives que la construction de la réponse demande aux élèves. L'essentiel est que les élèves parlent, s'écoutent, réfléchissent, en un mot qu'ils travaillent. La question de la chronologie, c'est-à-dire celle d'une narration collective, ne se posera pas avant la fin de la séquence didactique, lors de la séance récapitulative sur le texte entier.

Vers la fin de la première partie de la séance, lorsque les élèves n'ont plus rien à répondre à la question de base déjà posée plusieurs fois (QBR), l'enseignant pose une nouvelle question. C'est la « question d'exhaustivité » (QEX) ainsi formulée : « Qu'a-t-on oublié de dire ? » / « Qu'est-ce que l'on a oublié de dire ? ». Cette nouvelle question n'est pas une simple reformulation de la question de base qui a pu être répétée plusieurs fois parce qu'il y avait beaucoup à dire pour y répondre. La question d'exhaustivité par son contenu même oriente les élèves vers ce qui n'a pas encore été dit. C'est donc une question difficile qui sera répétée deux ou trois fois. Elle joue un rôle essentiel dans la représentation que les élèves vont se faire de la tâche cognitive qui leur est demandée : écouter, se rappeler, mémoriser pour redire ou expliquer le texte et un rôle tout aussi important dans leurs apprentissages linguistiques en les ramenant à la lettre du texte comme on le verra souvent.

• DEUXIÈME PARTIE • *Compréhension*

Après la restitution, la deuxième partie de la séance de langage va porter sur les personnages⁹. Comprendre une histoire, c'est en effet comprendre d'abord ce que veulent et ce que pensent les personnages¹⁰ au cours de l'histoire. Après l'annonce de la partie et la présentation du thème par l'enseignant : « Deuxième partie de notre travail. Les personnages », la deuxième partie commence avec deux questions de base (QB). Elle se termine avec les questions contextualisées (QC) plus difficiles.

- La première question (QB) porte sur l'identité des personnages. On la formulera simplement : « Qui sont les personnages de l'histoire ? » Elle permettra de lever facilement

9. Y. Reuter, « L'importance du personnage », in *Pratiques*, 60, université de Metz, 1988.

10. C. Tauveron, *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995.

mais systématiquement les ambiguïtés ou les confusions qui pèsent sur les personnages de l'histoire. Dans un conte aussi simple en apparence que « Le Kolobok », les élèves, confrontés à la présence des deux dévoreurs que sont le loup et le renard, ne vont pas toujours les distinguer, d'autant plus que leur reprise pronominale identique ne facilite pas leur identification. L'expérience montre que les élèves tirent toujours profit de la clarification qu'impose cette question des identités.

– La deuxième question (QB) porte sur les motivations des personnages. Elle sera toujours du type « Que veut X ? » Posée à propos de différents personnages, cette question permet aux élèves de formuler la quête générale du personnage, le plus souvent selon des points de vue différents. Pensons par exemple à ce que peuvent répondre les élèves à la question « Que veut le Petit Chaperon rouge ? » : porter une galette à sa grand-mère, traverser la forêt, cueillir des fleurs, faire un bouquet, faire une course avec le loup et d'autres réponses inattendues et souvent pertinentes !

– Les questions contextualisées (QC) portent sur les états mentaux des personnages aux moments clés de l'histoire (le contexte dans lequel le personnage se trouve) qui sont le plus souvent des moments de rencontre. Elles se caractérisent par la présence d'un verbe d'état mental (*penser, deviner, vouloir, supposer, rêver, croire, etc.*) et un localisateur spatiotemporel du type « au moment où X rencontre Y », « quand X est devant la porte de Y », etc. Pensons par exemple au profit que peuvent tirer les élèves d'une réflexion à partir d'une question comme « Que pense le meunier quand le loup lui demande de lui blanchir la patte ? » dans le conte « Le Loup et les sept chevreaux ».

• TROISIÈME PARTIE • *Interprétation*

En début d'année, on demandera simplement aux élèves d'imaginer la suite de l'épisode qu'ils viennent de découvrir. Il ne s'agira pas alors de leur demander une hypothèse dont on vérifierait la pertinence lors de la séance suivante ! Le but de la question est plus modestement d'orienter les esprits vers la séance suivante, favorisant ainsi leur clarté cognitive relativement à la continuité du travail engagé sur l'histoire.

– À partir du deuxième chapitre sur « Petit Roux a le vertige », lors des dernières séances de la séquence didactique, on posera aux élèves des questions qui les amèneront à quitter la position confortable du lecteur-auditeur, pour envisager plus directement les enjeux et les valeurs de l'histoire. On leur demandera quel personnage ils préfèrent et pourquoi. On verra alors les élèves faire des choix plus argumentés et souvent très personnels. On leur demandera ensuite de quel personnage ils aimeraient être l'ami et pourquoi. On verra alors que la construction de leurs réponses les amène à s'inscrire plus directement dans l'histoire et donc à mobiliser plus clairement les enjeux psychologiques et moraux de ces histoires.

– À partir du chapitre 5 sur « La Moufle », nous proposons d'introduire une nouvelle question qui invite les élèves à imaginer ce qu'ils auraient fait à la place de tel ou tel personnage de l'histoire. Par exemple, on leur demandera ce qu'ils auraient répondu à la petite fourmi venue leur demander l'hospitalité, s'ils avaient été à la place des animaux réfugiés dans la moufle. Le plus souvent, ces questions les amènent à faire des réponses qui leur permettent de réinvestir des arguments et des éléments construits lors des deux premières parties de la séance. C'est ainsi que d'une manière assez simple, les élèves sont conduits à réfléchir aux enjeux les plus immédiats de l'histoire. Auraient-ils fait les mêmes choix que le personnage et pourquoi ?

3 Des textes narratifs non illustrés

En Pédagogie de l'écoute, les enseignants utilisent des images pour éventuellement donner rapidement et simplement une représentation de référents concrets de mots comme : *hyène, coffre, kolobok* ou *portail*¹¹ que les enfants peuvent ne pas connaître. Mais ils n'utilisent pas d'albums comme support de séance, le choix de l'album en effet n'est pas cohérent avec les objectifs d'apprentissage en langage. Plusieurs arguments viennent étayer solidement ce constat.

• Sur le plan pédagogique

L'intérêt suscité par l'album ne dure pas et ne suffit pas à maintenir l'attention des élèves lors des séances de langage en dialogue pédagogique ordinaire, qui ne durent souvent pas très longtemps. En revanche, en utilisant des textes non illustrés, les enseignants qui pratiquent la Pédagogie de l'écoute n'observent pas de perte d'attention ou de baisse d'intérêt de la part des élèves, au contraire : les séances durent de 20 à 25 minutes en moyenne.

• Sur le plan didactique

Le choix de l'album oriente l'attention des élèves vers les illustrations qu'ils mémorisent avec facilité, confortant ainsi pour une large partie d'entre eux une représentation faussée des enjeux cognitifs et linguistiques de la séance de langage. Au contraire, le choix de travailler sur des textes non illustrés favorise la clarté cognitive des élèves relativement à la tâche qui leur est demandée. Pour l'enseignant, enfin, ce choix est conforme aux programmes qui font de la compréhension « des textes sans autre aide que le langage entendu » un des objectifs essentiels du cycle 1. Le travail en langage sur des textes

11. Des images correspondant à ces termes sont disponibles en téléchargement (voir p. 2).

non illustrés lus par l'enseignant constitue en effet l'activité la plus proche de la lecture autonome, et celle qui les prépare le mieux à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture¹².

• Sur le plan linguistique

Le recours à l'album comme support de séance débouche nécessairement sur une mémorisation des illustrations (on a souvent choisi l'album pour cela) et donc un partage implicite de ces référents visuels qui ont été mémorisés par l'ensemble des locuteurs du groupe. Cela induit une augmentation sensible du « langage en situation » : emploi du temps présent au lieu des temps du passé, recours aux pronoms sans référents nominaux (*il, il, il*), recours aux présentatifs (*il y a, c'est*) et aux articles définis même lors de la présentation des personnages, faiblesse du marquage de la chronologie (absence de connecteurs, faiblesse des temps en *-ai* comme les imparfaits et les conditionnels), faiblesse des notations spatiales (absence de compléments circonstanciels), absence des commentaires explicatifs et descriptifs et de tout ce qui relève du deuxième plan qui est naturellement absent du texte de l'album et qui est donné par les illustrations. La mémorisation du lexique, des verbes comme des noms ou des adjectifs, s'en trouve fragilisée¹³. Au contraire, on observe que le travail sur des récits non illustrés donne sur tous ces plans de meilleurs résultats¹⁴.

Cet ouvrage ne repose donc pas sur un choix d'albums mais sur un choix de textes narratifs non illustrés, des contes traditionnels adaptés à l'âge et aux compétences de nos élèves.

4 Les « séances décrochées »

La conduite de la séance amène l'enseignant à s'interroger régulièrement sur ce qu'il convient de faire pour aider un élève à construire son intervention, rectifier une formulation maladroite ou corriger une erreur d'interprétation. Les occasions d'intervenir ne manquent pas, avec le risque d'occuper l'espace conversationnel dévolu aux élèves. Comment faire ? Cette question est insoluble si l'on considère que toutes ces difficultés doivent trouver une réponse dans le cadre de la séance de langage. Nous adoptons un

12. P. Péroz, « Apprentissage du langage oral élaboré à l'école maternelle. Une question de compétences », in : A. Bentolila & B. Germain, Nathan, *L'apprentissage de la lecture*, 2019, pp. 27-38.

13. P. Péroz, « Album ou texte ? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle », *Corela*, Vol. 15, n° 1, université de Poitiers, 2017. Disponible sur <https://corela.revues.org/4905>

14. V. Boiron, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères*, 50, 2014, pp. 83-104.

autre point de vue, qui consiste à distinguer ce qui peut être fait de manière vraiment utile dans le cadre même de la séance de ce qui doit l'être lors de séances spécifiques, les « séances décrochées ». Dans les deux cas, le critère de pertinence sera la clarté cognitive des élèves relativement aux apprentissages en jeu.

• Un travail en alternance

Les séances décrochées alternent avec les séances de langage. D'une manière générale, chaque séance décrochée permettra de faire le point sur les difficultés rencontrées lors de la séance de langage précédente et de préparer la séance suivante en revenant sur les difficultés linguistiques ou encyclopédiques qu'ils peuvent rencontrer dans le nouvel épisode. Le travail de l'enseignant se conçoit donc en quatre temps :

- lors de la séance décrochée préparatoire à la séance de langage : identification des difficultés prévisibles du texte (lexique, connaissances encyclopédiques et culturelles, lieux de l'histoire etc.) ;
- pendant les séances de langage : relevé des difficultés rencontrées par les élèves ;
- lors de la séance décrochée qui suit la séance de langage : activités d'apprentissage en relation avec les difficultés relevées pendant les séances de langage ;
- lors des séances de langage suivantes : observation attentive de la façon dont les élèves réinvestissent ce qui a été abordé lors des séances décrochées précédentes.

• Les bénéfices attendus

On progresse ainsi sur trois plans.

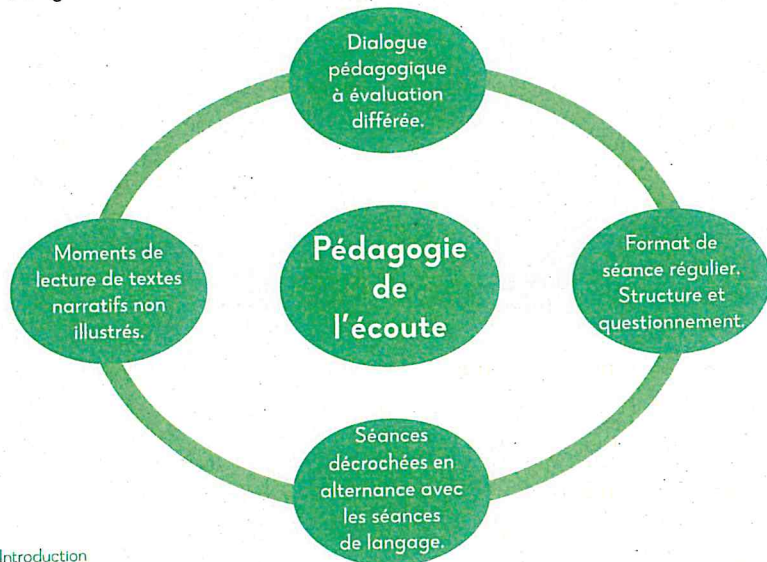
- La programmation des apprentissages : d'une part, il est possible d'aborder un vaste éventail d'apprentissages, tant linguistiques que sémiotiques ou langagiers et d'autre part, de sélectionner les points qui sont les plus intéressants pour faire progresser les élèves dans la maîtrise du texte étudié ;
- La clarté cognitive : les élèves comprennent peu à peu l'intérêt de ces apprentissages parce qu'ils peuvent faire l'objet d'un réinvestissement fonctionnel lors des séances de langage suivantes sur le même texte ;
- L'évaluation : l'évaluation directe de ces apprentissages est possible tant de la part de l'enseignant que des élèves. Lorsqu'en séance de langage, un élève reprend ce qui a été appris en séance décrochée, chacun reconnaît sa réussite. Et s'il se trompe ce qui n'est pas grave, l'essentiel est que tel ou tel de ses camarades ou l'enseignant pourront dire « on l'a vu, ça », une remarque qui, même si elle ne génère pas un progrès immédiatement perceptible, met en relation des activités conduites dans les deux types de séance et donc participe à la construction de la compétence métalinguistique qui est la source essentielle de la prise de conscience des erreurs et de leur correction.

• Le rôle de l'enseignant en séance décrochée

Comme la séance décrochée vise à construire des repères partagés dans des domaines souvent nouveaux, la posture du maître et son rôle sont très différents de la posture en retrait qu'il adopte en séance de langage. En séance de langage, l'enseignant favorise les prises de parole, écoute avant tout ce que ses élèves ont à dire. Son écoute lui permet justement d'entendre et de noter les difficultés sur lesquelles il pourra revenir en séance décrochée. En revanche, en séance décrochée, l'enseignant adopte une démarche directive, il enseigne : il donne la définition des termes nouveaux, il donne des exemples proches du texte des constructions verbales, il fait répéter ou reprendre des formulations difficiles ou des formulations qui pourront servir dans la construction des interventions en séance de langage. Comme en français langue étrangère, il aide vraiment ses élèves en leur donnant les réponses ou les séquences verbales dont ils auront besoin en séance de langage et qu'il leur fait répéter. En séance de langage, il donne la parole, en séance décrochée, « il donne à parler ».

5 Conclusion

La réussite de l'apprentissage du langage de l'école dépend du degré de clarté cognitive des élèves relativement aux tâches discursives et cognitives qui leur sont demandées pendant les séances de langage. Tous les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant dans le cadre de la Pédagogie de l'écoute vont dans ce sens.



2 MISE EN ŒUVRE

1 Le choix des textes

Pour le choix des textes, nous avons été attentifs à la qualité de la langue qu'ils mobilisent, à leur degré de transparence quant aux motivations et aux états mentaux des personnages ainsi qu'aux valeurs qu'ils pouvaient véhiculer. Ces textes proviennent d'espaces culturels variés (Europe, Afrique, Russie). La progression proposée repose sur des critères de longueur et de difficulté comme le nombre des personnages ou la complexité de l'intrigue. Elle permettra d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences langagières et linguistiques tout au long de l'année (voir les tableaux de progression pp. 25-28).

Huit de ces textes servent de support aux chapitres qui fournissent les éléments d'un programme de travail sur l'année. Trois textes optionnels, un par trimestre, offrent une alternative à l'enseignant qui pourra choisir un cheminement un peu différent tout en conservant la progressivité des apprentissages.

Progression annuelle des textes pour une année de langage

Textes	Textes optionnels
1. Pedro et Chocolat	
2. Petit Roux a le vertige	
3. Le Kolobok	4. La Moufle
5. La Hyène et l'escargot	
6. Le Loup et les sept chevreux	
7. Les Deux Frères	8. Le Petit Chaperon rouge
9. Le Déménagement de la famille Lapin	
10. Les Oies sauvages de Baba Yaga	11. Baba Yaga

2 La séquence didactique

Chaque chapitre se compose du texte du conte divisé en trois épisodes, suivi du déroulé complet de la séquence didactique qui reprend ce même découpage. Pour chaque

épisode, après un commentaire sur le contenu et le sens particulier de l'épisode, une fiche détaille le contenu de la séance de langage et des séances décrochées qui lui sont associées. La séquence didactique se termine par une séance récapitulative, occasion pour l'enseignant et ses élèves de reprendre tout ce qui a été appris au fil des séances sur le texte et d'accéder à des performances narratives et explicatives nouvelles.

Chaque séquence didactique articule donc moments de lecture, séances de langage et séances décrochées.

⇒ Moments de lecture du texte

Le texte de l'histoire en cours est lu avec le groupe-classe dans la journée avant chaque séance de langage. En règle générale, l'enseignant lit le nouvel épisode après avoir relu ou raconté l'épisode précédent. On pourra lire le texte à d'autres moments, tant pour le plaisir des élèves que pour en faciliter la mémorisation, source des acquisitions linguistiques des élèves. Nous proposons régulièrement à l'enseignant d'enregistrer au fur et à mesure de ses lectures les différents épisodes de l'histoire, puis l'histoire entière. Les élèves pourront ainsi réécouter ces enregistrements au casque sur l'ordinateur de la classe à l'accueil ou à d'autres moments, d'abord pendant les semaines où ils travaillent sur le texte et plus tard pour le simple plaisir. Nombre d'élèves, les allophones par exemple, y trouveront un soutien bienvenu pour la mémorisation du texte. La lecture doit être faite *plus lentement* qu'on ne le ferait avec des adultes en évitant de théâtraliser de manière trop marquée les péripéties du récit. On a pu observer en effet que ce genre de lecture dont la dimension émotionnelle est dominante n'est pas favorable à une bonne mémorisation du texte proprement dit. Ce moment de lecture sera souvent suivi d'explications lexicales et autres, en séance décrochée en particulier.


⇒ Séance décrochée préparatoire à la séance de langage

La séance décrochée préparatoire à la séance de langage est menée en groupe-classe. En règle générale, elle suit la lecture du texte. Elle porte sur les connaissances encyclopédiques ou culturelles (univers du récit) que les élèves doivent avoir pour comprendre l'épisode puis sur les questions linguistiques (lexique, constructions verbales et autres) et enfin sur l'organisation de la séance (règles conversationnelles, participation). L'enseignant dispose d'une certaine liberté pour l'organiser mais il pourra aussi s'appuyer sur les propositions que nous faisons et qui reprennent les rubriques suivantes.

• Univers du récit. Connaissances encyclopédiques et culturelles

La séance décrochée sera l'occasion de donner aux élèves des connaissances encyclopédiques ou culturelles nécessaires à la compréhension de l'histoire, c'est par exemple ce que peut être un « coffre sculpté » comme dans le conte « Les Deux Frères » ou la cuisson à l'huile d'une galette comme dans le conte « Le Kolobok ». Les récits de fiction et les contes en particulier sont régulièrement l'histoire d'un voyage. Dessiner cet itinéraire avec les élèves sur une grande feuille de papier, le « panneau de l'histoire », sera un bon moyen de situer les différents lieux de l'histoire les uns par rapport aux autres, par exemple ceux du conte « Pedro et Chocolat ».

• Lexique

Les termes qu'il faut expliquer sont répertoriés à la rubrique « Lexique » dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte. Ceux dont les référents concrets sont supposés inconnus des élèves peuvent être illustrés avec des images disponibles en téléchargement. Ils sont alors signalés par ce pictogramme  dans cette même rubrique. Lorsqu'il s'agit de constructions verbales complexes avec plusieurs compléments, par exemple : « ne pas avoir le cœur à faire quelque chose », ou d'expressions idiomatiques comme « à perdre haleine », ou encore de formules propres à l'univers du conte comme « tire la chevillette et la bobinette cherra », nous les avons soulignées pour indiquer qu'en raison de leur difficulté, elles appellent un entraînement plus long en séance décrochée pour pouvoir être reprises par les élèves eux-mêmes lors des séances de langage.

• Compétences langagières

La conclusion de la séance décrochée sera régulièrement consacrée aux questions de participation des élèves et au respect des règles conversationnelles. C'est dans cette rubrique que l'on trouvera l'annonce de nouvelles modalités de travail (« système des jetons » par exemple) ou de nouvelles questions (sur la restitution par exemple) que l'enseignant prendra le temps de présenter aux élèves avant leur mise en œuvre en séance de langage.

À l'occasion de l'introduction de la « question d'exhaustivité », abordée dans le texte 3 par exemple, l'enseignant en explique le sens et apprend aux élèves comment ils pourront y répondre. Ces annonces et les explications qui les accompagnent permettent aux élèves de se faire une représentation plus juste des tâches cognitives et langagières qui vont leur être demandées. Elles seront signalées par la mention **Clarté cognitive**.

⇒ Séance de langage

La séance de langage a une durée variable comprise entre 20 et 25 minutes. Disons qu'une durée de cet ordre pour un groupe de douze élèves permet à chacun d'entre eux de s'exprimer plusieurs fois au cours de la séance. On peut réduire quelque peu la taille du groupe sans descendre en dessous de six ou sept élèves pour éviter de retomber dans les échanges individualisés et les travers du dialogue pédagogique ordinaire. Il faudrait pouvoir travailler au début avec un groupe de huit élèves pour aller progressivement vers une douzaine¹⁵ d'élèves et idéalement travailler par demi-classe. Mais sur ce point, le nombre et les compétences des élèves de la classe viendront pondérer les choix que peut faire l'enseignant.

La composition du groupe en langage est nécessairement hétérogène. Mais on essaiera d'obtenir une hétérogénéité relative, chaque élève devant trouver dans le groupe des élèves moins avancés et d'autres légèrement plus performants que lui, des élèves sur lesquels il pourra prioritairement s'appuyer pour construire ses propres interventions.

Le nombre d'élèves retenu pour la séance de langage a une incidence matérielle sur l'organisation de la séance. À partir d'une dizaine d'élèves, il faut prévoir une place suffisante pour que les élèves puissent s'installer. La meilleure disposition sur des bancs ou mieux autour d'une grande table est la classique disposition en U qui permet à chacun de voir et d'écouter les autres. Pour cette même raison, on évitera la disposition en groupe plus ou moins compact avec des élèves les uns derrière les autres ou en ligne les uns à côté des autres. On veillera enfin à laisser les élèves les moins performants s'installer devant l'enseignant plutôt que sur les côtés où leur discrétion risque de les faire oublier dans la régulation des tours de parole.

⇒ Séance décrochée postérieure à la séance de langage

La deuxième séance décrochée porte sur les difficultés de tous ordres que les élèves ont rencontrées au cours de la séance de langage. Elle est menée avec chaque groupe de langage. Elle porte principalement sur les difficultés récurrentes que les élèves sont à

15. Au-delà de douze ou treize élèves, le groupe est trop important d'une part pour que chacun puisse intervenir plusieurs fois au cours de la séance et d'autre part parce que le temps d'attente pour un élève donné pour pouvoir prendre la parole est trop long.

même de surmonter par un entraînement spécifique. On pense par exemple aux reprises pronominales des personnages féminins souvent repris au masculin ou encore aux variations de la forme des articles : un avion / des (n') avions ; la (l') hache ; l'adresse / les (a) dresses ; aux (à les) enfants etc. Nous ne donnons pas d'indications à chaque séance pour cette rubrique qui dépendra des interventions des élèves eux-mêmes¹⁶.

3 Emploi du temps

L'étude d'un texte s'étale sur plusieurs semaines, à raison d'un épisode par semaine en général, auquel il faut ajouter une semaine pour la dernière séance sur le texte complet. Il est possible de doubler telle ou telle séance si l'enseignant l'estime nécessaire, mais cet approfondissement allongera d'autant la durée du travail sur le texte.

Il est souhaitable que les séances de langage et les séances décrochées soient inscrites à l'emploi du temps de la classe et que les élèves puissent s'y référer comme des séances importantes de la semaine. Pour que les élèves puissent s'en faire une représentation mentale claire, l'enseignant les nomme comme telles : « séance de langage », « séance décrochée » dans la présentation des activités le matin et d'une manière générale chaque fois qu'il en parle. Cela sera d'autant plus utile qu'il faudra les nommer pour en expliquer le but, en particulier au cours des « séances décrochées » qui justement suivent ou préparent les « séances de langage ». Les séances décrochées sont plus courtes puisqu'elles sont conduites sur un mode plus directif avec des objectifs limités. Pour les mêmes raisons, elles sont menées en grand groupe pour les séances préparatoires. Toutefois, pour les séances décrochées qui succèdent à la séance de langage, lorsque l'enseignant revient sur des problèmes de syntaxe et de morphologie avec des exercices d'entraînement, on conduira la séance par groupe. Si nécessaire, il est possible d'organiser une séance décrochée supplémentaire pour les élèves les plus en difficulté, comme au jour 4 dans l'emploi du temps ci-dessous retenu par une enseignante en REP+. Pour les séances de langage, la classe est divisée en deux groupes.

16. Pour une information détaillée, se reporter au chapitre « La prise en compte des difficultés » dans Péroz (2018 : 65-113).

Exemple d'organisation du travail en langage sur une semaine

Durée	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
5 à 10 min	Lecture du texte avec le groupe-classe.	Lecture du texte avec le groupe-classe.		Lecture du texte avec le groupe-classe.
15 à 20 min	Séance décrochée avec le groupe-classe. Préparation de la séance de langage sur le nouvel épisode.	Séance décrochée avec le Groupe 1 reprenant des erreurs observées lors de la séance de langage précédente.	Séance décrochée avec le Groupe 2 reprenant des erreurs observées lors de la séance de langage précédente.	Séance décrochée additionnelle.
20 à 25 min	Séance de langage avec le Groupe 1.	Séance de langage avec le Groupe 2.		

D'autres enseignants proposent des organisations plus ramassées sur deux jours ou plus complexes sur deux semaines. En tout état de cause, il est souhaitable que *chaque* élève puisse participer chaque semaine à une séance de langage, si possible deux en début d'année, et à deux séances décrochées encadrant la séance de langage au cours de la semaine. La première est consacrée à la préparation à la séance de langage ; elle peut se faire en grand groupe. La seconde qui porte sur les difficultés rencontrées par les élèves devra se faire assez régulièrement avec chacun des groupes de langage (comme indiqué dans l'emploi du temps ci-dessus).

Comme les séances de langage se font par roulement, il y aura au moins un groupe en autonomie pendant que les autres sont en séance de langage. La règle est bien sûr que les élèves en autonomie ne dérangent pas les autres. Les élèves en autonomie feront préférentiellement un travail individuel relatif à l'épisode en cours : dessins et, plus tard dans l'année, copies du nom des personnages, travaux manuels qui pourront être rassemblés avec une copie du texte et avec d'autres travaux qui ont pu être menés avec le groupe-classe, en fin de séquence didactique pour chaque élève. Cette séance

de collecte des travaux pourra avoir lieu pendant le temps réservé normalement à la séance décrochée et au moment de lecture en jour 4 dans la proposition d'emploi du temps ci-dessus, lors de la dernière semaine de travail sur le texte.

4 Progression des apprentissages

Pour les premières séances de l'année, on sera attentif au rappel et au respect des règles conversationnelles. La mise en œuvre du « système des jetons » dès la première séance de langage sur « Pedro et Chocolat » facilitera cet apprentissage. En séance de langage, la régulation des échanges respectera les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée évoqués plus haut. Il est aussi nécessaire que les élèves puissent progressivement s'approprier le « format de séance ». Pour cela, chaque introduction de partie doit être clairement énoncée avant de poser la question de base comme on le trouvera formulé dans les fiches de séances. Ceci est d'autant plus important que le niveau d'exigence des consignes évoluera au fil des séances successives sur un même texte puis au fil des mois pour accompagner les progrès des élèves.

• Au fil des épisodes, au fil des semaines

La découverte progressive du texte, épisode par épisode, facilite la mémorisation et la compréhension du texte. Cela permet d'aborder plus sereinement les différentes difficultés que le texte peut poser tout en conservant une certaine dynamique au déroulement de la séquence didactique dans son ensemble. Les élèves sont amenés à travailler sur un récit qui s'allonge d'un épisode à chaque fois, mais qu'ils maîtrisent de mieux en mieux jusqu'à la séance récapitulative terminale.

• Au fil des textes, au fil des mois

Au fil des textes, les élèves découvrent puis s'approprient le « format de séance ». Afin de favoriser la maîtrise de cet outil de mémorisation et de compréhension des textes qu'ils pourraient transposer sur la plupart des textes qu'ils rencontreront plus tard, l'enseignant va les inviter à prendre en charge la formulation des consignes les plus courantes. Cela se fera progressivement, pour les questions de base de la première et de la deuxième partie de la séance de langage. Chaque annonce de dévotion de telle ou telle consigne sera signalée par la mention **Partage du format de séance**, en tête de rubrique dans les fiches associées aux séances décrochées et aux séances de langage.