INTRODUCTION

L'apprentissage du langage de l'école et à l'école commence pleinement dès la maternelle, il est constitutif du développement cognitif, métacognitif et social des élèves. C'est l'apprentissage d'une certaine manière d'utiliser la langue, propre à l'école, bien différente du français parlé, et en particulier du français conversationnel que l'élève connaît déjà le plus souvent en arrivant à l'école. C'est l'apprentissage d'une parole autonome et réfléchie dont la maîtrise est la finalité du parcours scolaire et universitaire de nos élèves.

Les observations de l'Inspection générale[1] sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle depuis de nombreuses années montrent que les élèves ne sont que très rarement amenés à construire leurs interventions dans cette perspective. Même lors de séances dont les objectifs affichés sont le développement de leurs compétences langagières et linguistiques, on constate que trop peu d'élèves prennent la parole et pas assez longtemps pour que les objectifs fixés par les programmes soient atteints. C'est vrai en particulier pour les élèves de milieux défavorisés qui n'investissent guère des séances dont les modalités et les enjeux leur sont étrangers[2].

En se donnant comme objectif prioritaire l'apprentissage du langage de l'école et à l'école, la Pédagogie de l'écoute fait donc de la « clarté cognitive »[3] des élèves le premier critère des choix pédagogiques et didactiques qu'elle propose aux enseignants. Nous allons les rappeler brièvement parce qu'ils ont déjà fait l'objet de plusieurs publications[4]. Nous présenterons ensuite l'organisation et le contenu de ce manuel.

1. V. Bouysse, P. Claus et C. Szymankiewicz, *L'école maternelle*, Rapport n° 2011-108 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, 200 p., 2011.
2. E. Bautier (ss. dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique Sociale, 2008.
3. La « clarté cognitive » est la claire représentation que les élèves peuvent avoir des enjeux et des tâches cognitives et langagières qui vont leur être demandées dans le cadre d'un apprentissage donné.
4. P. Péroz, *Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage*, Hachette Éducation, 2018.

1 INTRODUCTION À LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCOUTE

La conduite de 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 » qui sont dédiées au traitement des difficultés de tous ordres que les élèves peuvent rencontrer tant sur le plan linguistique (lexique, syntaxe) que sur les plans textuels ou encyclopédiques.

1 Le « dialogue pédagogique à évaluation différée »

Lors des séances de langage conduites sur le mode du dialogue pédagogique ordinaire, l'enseignant occupe plus de la moitié du temps de parole[5]. Pour la partie qui leur reste, les élèves qui parlent font des interventions trop courtes pour faire les apprentissages attendus sur le plan linguistique ou 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 qui sont posées à la suite de telle ou telle réponse jugée intéressante et qui accélèrent encore le tempo de ces interactions.

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

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. La parole est régulièrement distribuée, de telle sorte que chaque élève qui l'a demandée peut parler à son tour et entend 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 à les respecter, il interroge les élèves qui lèvent le doigt, sans préjuger du contenu et de

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

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 répéter et 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, 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 répéter 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. La pratique nous montre que, dans des conditions normales d'échanges, 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, étant toujours très réduite par rapport à ce qui a déjà été énoncé. Autant dire que le droit à la répétition, deuxième principe de la Pédagogie de l'écoute, 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 longtemps[6].

• Principes du questionnement

Mais poser peu de questions, écouter ses élèves, écouter ce qu'ils ont à dire n'est pas simple. Cela suppose le respect des principes secondaires qui suivent :
– poser des questions ouvertes ;
– 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, fusse par la déclinaison d'une série de questions fermées.
Le choix des questions est donc un point essentiel de la démarche. C'est ce que nous allons voir maintenant en abordant la notion de « format de séance ».

6. P. Péroz, « Apprentissage du langage oral élaboré à l'école maternelle. Une question de compétences », *L'apprentissage de la lecture* (dir. A. Bentolila et B. Germain), pp. 27-38, Nathan, 2019.

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 les fait évoluer 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 reviennent d'une séance à l'autre. L'enseignant trouvera l'ensemble de ces questions dans les fiches de préparation 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 Y.
– (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 la partie. Cela permettra à chacun d'intervenir à plusieurs reprises au cours de cette 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'objectif 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, 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 ? » Ce n'est pas une simple reformulation de la question de base qui a pu elle-même 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 ne sera éventuellement répétée qu'une fois, mais 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*

La deuxième partie de la séance de langage va porter sur les personnages[7]. Comprendre une histoire, c'est en effet comprendre d'abord ce que veulent et ce que pensent les personnages[8] au cours de l'histoire. Après l'annonce de la partie et la présentation du thème : « 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 permet de lever facilement mais systématiquement les ambiguïtés ou les confusions qui pèsent sur les personnages effectifs de l'histoire : par exemple, les différentes dénominations de la femme de l'ogre, dite aussi « la géante » dans « Jack et le haricot magique », sans parler des reprises pronominales lointaines qui peuvent toujours poser problème.

---

7. Y. Reuter, « L'importance du personnage », *Pratiques*, 60, Université de Metz, 1998.
8. C. Tauveron, *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995.

– La deuxième question (QB) porte sur les motivations des personnages. Elle sera toujours du type : « Que veut X ? ». Posées à propos de différents personnages, les questions de ce type permettent aux élèves de formuler la quête générale du personnage, et de comprendre son évolution au cours de l'histoire. Pensons, par exemple, à ce que souhaitent les animaux dans le conte « Les Musiciens de la ville de Brême » qui veulent à la fois échapper à la mort que leur promet leur maître, trouver un emploi de musicien municipal, ou encore rejoindre le groupe amical qui s'est constitué sous la houlette de l'âne.
– 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), 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 aux échanges entre le personnage rusé et sa dupe qui sont toujours le lieu d'un double discours difficile à reconnaître. Ainsi dans « Machenka et l'ours », on voit l'héroïne demander à l'ours l'autorisation de se rendre chez ses grands-parents dans le but caché que l'ours propose de le faire lui-même, ce qu'il ne manque pas de faire croyant alors, bien à tort, être plus rusé que son interlocutrice !

• TROISIÈME PARTIE • *Interprétation*

Lors de cette troisième partie, il s'agira d'amener les élèves à quitter la position « confortable » du lecteur-spectateur, pour envisager plus directement les enjeux et les valeurs de l'histoire en s'imaginant à la place de tel ou tel personnage. Cette réflexion, proche de celle d'un metteur en scène ou d'un scénariste, leur donnera l'occasion de construire un point de vue personnel sur l'histoire.
– En début d'année, on demandera simplement aux élèves d'imaginer la suite de l'épisode qu'ils viennent de découvrir. Ils connaissent cette question qui leur a déjà été posée en Moyenne Section. Elle sera l'occasion d'une première forme de décentration par rapport à l'histoire.
– Plus tard, une question plus difficile donnera aux élèves l'occasion de d'approcher les valeurs et le sens profond de l'histoire. Cette question formulée habituellement « Que feriez-vous si vous étiez à la place de X ? » ou « Qu'auriez-vous fait, à tel moment, si vous aviez été à place de X ? » peut être posée pour les différents personnages de l'histoire, et en particulier pour les personnages secondaires. Elle amène les élèves à faire des réponses circonstanciées qui mobilisent des arguments et des éléments souvent construits lors des deux premières parties de la séance.

3 Des textes narratifs non illustrés

En Pédagogie de l'écoute, les enseignants n'utilisent pas d'albums. Ils utilisent en revanche, comme tous les enseignants, des images pour éventuellement donner rapidement et simplement une représentation de référents concrets : antilope, igname ou isba que les enfants ne connaissent pas. Mais le choix de l'album comme support de séance n'est pas cohérent avec les objectifs d'apprentissage en langage. Plusieurs arguments viennent étayer solidement ce constat.

- **Sur le plan pédagogique**

En classe, les enseignants constatent généralement que l'intérêt suscité par l'album ne dure pas et ne suffit pas à maintenir l'attention des élèves. Cependant, en utilisant des textes non illustrés, les enseignants pratiquant la Pédagogie de l'écoute n'observent pas de perte d'attention ou de baisse d'intérêt de la part des élèves, au contraire. Leurs séances durent de 20 à 30 minutes en moyenne.

- **Sur le plan didactique**

L'écoute d'un texte non illustré que les élèves devront « comprendre sans autre aide que le langage entendu » ainsi que le demandent les Programmes depuis 2015[9] est l'activité la plus proche de la lecture autonome et celle qui les prépare le mieux à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

- **Sur le plan linguistique**

Le recours à l'album comme support de séance, quelle que soit la modalité de présentation retenue, débouche nécessairement sur une mémorisation des illustrations 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.

9. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/2015_BO_SPE_2_404846.pdf

La mémorisation du lexique, des verbes comme des noms ou des adjectifs, s'en trouve fragilisée[10]... Toutefois, on observe que le travail sur des récits non illustrés donne sur tous ces plans de meilleurs résultats[11].

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 des 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 ? D'abord, changer de regard sur les erreurs de tous ordres que les élèves peuvent commettre. Ces erreurs ne sont pas des fautes qui auraient besoin par nature d'être immédiatement « corrigées ». Sans être nécessaires, elles sont cependant normales et la trace logique d'un véritable apprentissage lors de la séance de langage. Nous adoptons un autre point de vue consistant à distinguer ce qui peut être fait de manière vraiment utile dans le cadre même de la séance de langage, 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 :
– en amont des séances de langage : identification des difficultés prévisibles du texte qui pourront être abordées pendant les moments de lecture ou en séance décrochée ;

10. 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 », Université de Poitiers, *Corela*, Vol. 15, n° 1, 2017. Disponible sur https://corela.revues.org/4905
11. V. Boiron, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », pp. 83-104, *Repères*, 50, 2014.

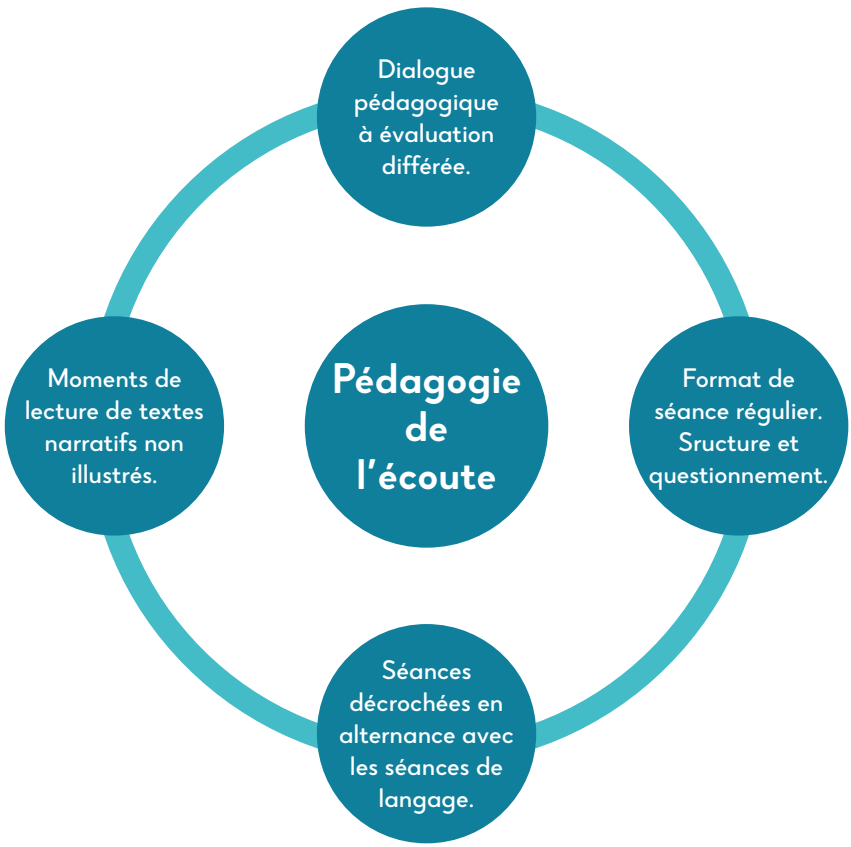
– pendant les séances de langage : relevé des difficultés rencontrées par les élèves ;
– lors des séances décrochées : activités d'apprentissage en relation avec les difficultés relevées pendant les séances de langage ;
– lors des séances de langage suivantes : observation attentive de la façon dont les élèves réinvestissent ce qui a été apprise 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 facilement 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 et des savoirs 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 ne pose pas de questions, il enseigne : il donne la définition des termes nouveaux, il donne des exemples proches du texte de constructions verbales que les élèves pourront réutiliser, il fait répéter ou reprendre des formulations difficiles que les élèves pourront reprendre 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 pourront avoir besoin en séance de langage. En un mot « 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.