

Profession
Enseignant

Pédagogie de l'écoute

Conduire et analyser

une séance de langage oral

à l'école maternelle

Pierre Péroz

hachette
ÉDUCATION

Profession
Enseignant

Pédagogie de l'écoute



Pierre Péroz

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Pierre Péroz a été instituteur, maître-formateur et maître de conférences à l'Espé de Lorraine en sciences du langage. Il a publié de nombreux articles en sémantique lexicale. Dans le domaine de la didactique, ses recherches ont fait l'objet de plusieurs publications ou communications portant sur l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Dans ce même domaine, les questions récurrentes posées par les enseignants, de même que les programmes de recherche dont il a été responsable au sein du CREM (université de Lorraine) sont à l'origine des réponses concrètes qui constituent désormais la Pédagogie de l'écoute.

À Sylvie

Remerciements

Ma gratitude va à tous les enseignants qui au fil des formations ou de programmes de recherche (2005-2009, puis 2011-2014) se sont lancés dans l'aventure de la rénovation de leur pratique professionnelle et parmi eux ceux auxquels nous devons les séances qu'ils ont conduites, enregistrées, transcrites et qui pour une large part font la matière de cet ouvrage :

Corinne Antoine, Valérie Avenel, Hélène Barres (EMF-DEA), Corinne Brutillot (EMF), Nadège Cantus, Marie-Ève Fernandez, Agnès Fox, Audrey Gardette, Annick Girard (EMF), Éric Giraud (EMF), Sandra Gomez, Cécile Herrera (EMF), Laurence Hild, Martine Hoffmann, Laurent Houot, Francisca Jagerschmidt, Marie-Hélène Jean, Catherine Joët, Delphine Kipper, Muriel Klein, Élisabeth Licht, Alain Moritz (EMF-DEA), Girolama Pelizzeri, Arlette Perrin, Annie Pilard, Noémie Sarati, Marie-Laure Schutz (EMF), Philippe Schwaller (Maître E), Élisabeth Staedler, Françoise Stepniewski, Myriam Thiel, Eliz Yener, Nadine Zimmermann.

J'ai une dette particulière envers Alain Moritz (EMF) qui nous a ouvert sa classe en REP+ et conduit avec nous une recherche action (2015-2017) dont on retrouve les résultats en particulier dans les chapitres qui abordent la question de la progressivité des apprentissages. La grande rigueur de son travail et la qualité de son écoute envers ses élèves en majorité allophones sont pour beaucoup dans la précision des éléments de réflexion que nous pouvons présenter dans cet ouvrage.

Mes remerciements enfin vont aux membres du groupe CLEA qui ont participé au fil des ans et des sessions de formation ou de recherche à l'élaboration des concepts qui constituent maintenant la Pédagogie de l'écoute :

Mireille Delaborde (EMF-DEA. École J. Monnet, Metz), Marianne Drusch (EMF. Formateur Espé. Université de Lorraine, site de Metz), Madeleine Molter (EMF-DEA. École des Isles), Caroline Masseron (PU. Université de Lorraine).

Couverture : Nicolas Piroux

Intérieur : Nord Compo

© HACHETTE LIVRE 2018, 58 rue Jean Bleuzen, CS 70007, 92178 Vanves Cedex

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-705906-6

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

<i>Introduction</i>	5
Partie 1 : Conduire une séance de langage	9
1. Le dialogue pédagogique	17
Le dialogue pédagogique à évaluation différée	21
Principes fondamentaux	23
Principes complémentaires	28
2. Le format de séance	36
Restitution	36
Compréhension	40
3. La question des supports	56
L'album, un choix discutable en langage	56
Des textes narratifs non illustrés	60
4. La prise en compte des difficultés	65
Au cours des séances de langage	65
Au cours de séances décrochées	81
5. La séquence didactique	114
Planifier des séances de langage	114
Conduire une séquence didactique	116
Accompagner les progrès des élèves	129
Conclusion	149
Partie 2 : Analyser une séance de langage	151
Quelques précautions d'usage	159
Cadre théorique	159
Principes déontologiques	159
Principes méthodologiques	160
Le cadre de la séance	162
1. Analyse quantitative	164
Analyse quantitative globale	164
Analyse quantitative des interventions des élèves	168
2. Analyse structurale	175
Une structure fondée sur la logique interne du support	176
Une structure mixte	179
Une structure fondée sur la succession des tâches discursives	182
Quelques questions posées par l'analyse structurale	184

3. Analyse des échanges	186
MS2-REP. <i>C'est moi le plus beau</i>	186
GS1. <i>La Brouille</i>	190
MS1. <i>Le Petit bonhomme de pain d'épice</i>	197
GS2. <i>Le Crapaud perché</i>	203
4. Outils d'analyse	211
Compétences langagières	213
Compétences linguistiques	221
Compétences discursives	237
Compétences de type méta-	245
Références bibliographiques	259
Annexes	267
Index des séquences citées	269
Ouvrages de fiction et textes cités	272
Transcription des séances MS1, MS2-REP, GS1 et GS2	274
MS1. <i>Le Petit bonhomme de pain d'épice</i>	274
GS1. <i>La Brouille</i>	277
MS2-REP. <i>Qui c'est le plus beau ?</i>	281
GS2. <i>Le Crapaud perché</i>	286
Modalités et conventions de transcription des séances de langage ..	292
Informations accompagnant les enregistrements	292
Conventions de transcription	294
Système des jetons	298
Principes	298
Qualités et défauts	300
Dérives	301
Textes adaptés	303
<i>Pierre et le loup</i>	303
<i>Jack et le haricot magique</i>	305
<i>Danger dans le potager</i>	309
Bilan d'une année de langage. Un exemple	310
Les progrès du groupe	310

Introduction

Les programmes de 2002¹ avaient mis la maîtrise du langage « au cœur des apprentissages ». Les suivants (2008)² en faisaient pour leur part le « pivot des apprentissages ». Les programmes de 2015³ ont confirmé cette orientation en réaffirmant « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ».

Malgré la récurrence et la clarté du propos, les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, comme en témoignent avec la même constance les rapports de l'Inspection générale sur l'école maternelle⁴. Dans le plus récent (IGEN, 2011-108, p. 125), le sous-titre introductif soulignait la permanence de cette situation – « La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés » –, un constat que confirment les observations des chercheurs en sciences de l'éducation : lors de séances dont l'apprentissage du langage oral est pourtant l'objectif premier, la brièveté des interventions des élèves (Florin, 1991) s'accompagne d'une participation aux échanges d'autant plus difficile que les enfants sont issus de milieux populaires (Bautier, 2008, 2016).

Pourtant, l'investissement des enseignants n'est pas discutable, comme en témoigne la régularité de leurs demandes de formation qui portent sur le développement des compétences langagières, en particulier l'écoute et la participation aux échanges (Garcia-Debanc et Plane, 2004).

Les enseignants travaillent, préparent leurs séances, guident leurs élèves dans la compréhension et la reformulation de textes recommandés⁵. Avec un succès relatif donc. Alors faut-il faire « plus » de langage, avec le risque de retomber sur les mêmes difficultés ? Faut-il faire de tous les instants un moment de langage, avec le risque de la dispersion ? Les équipes INRP (Grandaty et Turco, 2001) et maintenant des didacticiens comme Jaubert et Rebière (2011) proposent de changer de point de vue et de s'intéresser au « langage pour apprendre ». L'option présente de nombreux avantages en donnant la priorité aux apprentissages disciplinaires,

1. M.E.N., « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *BO*, HS n° 1, 14 février 2002.

2. M.E.N., « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *BO*, HS n° 3, 19 juin 2008.

3. M.E.N., « Programme de l'école maternelle », *BO* spécial n° 2 du 26 mars 2015.

4. « En règle générale, dans les classes, il est indéniable qu'il y a du langage, mais le volume et le temps de parole des enfants sont parfois peu élevés, surtout dans les écoles qui accueillent massivement des élèves de milieux défavorisés. » (IGEN, Rapport 2011-108, p. 125.) Dix ans plus tôt, les rapporteurs faisaient le même constat : « Dans la majorité des cas, il s'agit d'une activité très encadrée par les questions du maître et qui donne lieu à des réponses brèves de chaque élève. De fait, la parole est largement contrainte par l'attente du maître, qui souvent formule des questions de plus en plus fermées pour obtenir la réponse attendue. » (IGEN, Rapport 1999-024, p. 17.)

5. M.E.N., *La Littérature à l'école. Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire*, 2013, 12 p.

elle permet d'asseoir solidement l'analyse des séances sur la didactique de chacune des disciplines étudiées et d'élargir considérablement le champ de la réflexion, voire d'établir les linéaments d'une didactique comparée. Un tel programme s'inscrit nécessairement sur une longue durée et fait appel à des spécialistes dans les différentes disciplines mobilisées¹. Le nôtre est plus modeste. Nous nous en tiendrons aux « séances de langage », les séances structurées et régulièrement inscrites à l'emploi du temps², au cours desquelles les enseignants poursuivent prioritairement des objectifs langagiers et linguistiques, conduites en règle générale à partir de support narratifs fictionnels (Bishop, 2012) et auxquelles participent tous les élèves de la classe, le plus souvent par roulement au cours de la semaine³. Nous espérons être d'autant plus facilement entendus que nous rejoignons ainsi, au moins sur le périmètre de notre étude, des représentations établies de longue date⁴.

Pour les praticiens eux-mêmes ou les observateurs que sont les inspecteurs, le problème se pose d'abord en termes pédagogiques. Pour les premiers, c'est l'hétérogénéité des compétences qui est en cause, certains élèves occupent massivement l'espace conversationnel tandis que d'autres se désintéressent de l'activité. Comment réguler des interactions quand il faut à la fois freiner les uns et solliciter les autres ? Les observateurs, eux, ne peuvent que déplorer l'accélération d'un questionnement magistral qui tente en réalité de répondre à cette double difficulté. Les questions fermées se succèdent, rendant inutile l'écoute entre élèves que l'on voulait pourtant développer (Garcia-Deban, 2016). La conduite du dialogue pédagogique apparaît ainsi comme un des paramètres essentiels des situations mises en place. Nous y consacrerons le premier chapitre de l'ouvrage.

Mais une révision des modalités du questionnement magistral, qu'il s'agisse de la vitesse des échanges ou de l'ouverture des questions, suppose très concrètement que l'on sache quelles questions on doit poser et donc quels sont les apprentissages visés au cours des différentes phases

1. Mais l'attention que l'on veut porter au langage oral et à la construction langagière des savoirs suppose que les choix didactiques dans les séances étudiées soient de bonne facture et correspondent à ce qui est attendu dans la discipline étudiée et ce n'est pas rien. Les auteurs de *L'Oral dans la classe* (Grandaty et Turco, 2001, p. 14) qui ont initié ce programme de recherche avouent qu'il leur a fallu plus d'un an pour avoir des séances de sciences ou de technologie qui puissent servir de support à la recherche. Je cite : « Penser que les pratiques d'enseignement en sciences ou en technologie sont stables et cohérentes, que les recommandations didactiques inscrites dans les textes officiels ou enseignées dans les IUFM soient suivies dans leur esprit et leur lettre dans les activités quotidiennes des classes relève de l'illusion. »

2. Ce qui les distingue clairement des « moments » de langage qui peuvent apparaître à différents moments de la journée ou lors d'autres séances dont nous ne parlerons pas.

3. Nous ne traiterons pas des séances de soutien ou de remédiation qui reposent sur une tout autre problématique (objectifs, démarche, supports, organisation des groupes, périodicité des séances, etc.) et qui par définition ne vont concerner qu'une partie des élèves.

4. L'appellation « séance de langage » n'apparaît pas dans les programmes, mais elle est commune dans le vocabulaire des enseignants, elle est d'ailleurs reprise avec son sens habituel dans le rapport de l'Inspection générale 2011-108 déjà cité, aux pages 74 et 128, et dans nombre de documents pédagogiques mis à disposition des enseignants sur les sites des circonscriptions que l'on peut visiter sur la Toile.

de la séance ; bref, quels choix sont faits sur le plan didactique. Jusqu'où doit-on aller dans la mémorisation et la compréhension des textes ? L'interprétation du texte est-elle possible, sans appliquer brutalement en maternelle des procédures qui peuvent être légitimes à d'autres niveaux d'enseignement ? C'est ce que nous verrons au deuxième chapitre en étudiant le « format de séance ».

Poser des questions, mais à propos de quel support de séance ? Depuis plusieurs décennies, c'est le plus souvent l'album qui est retenu (Grossmann, 1996 ; Jaubert et Rebière, 2011). Pourtant d'autres choix sont possibles. Même en s'en tenant au récit généralement associé à l'apprentissage du langage (Bishop, 2012), on peut aussi lire des textes non illustrés ou simplement raconter des histoires. Alors, l'album est-il vraiment le meilleur support lorsque l'on poursuit prioritairement des objectifs langagiers et linguistiques ? C'est la question que nous aborderons dans le troisième chapitre.

Prendre la parole à propos d'un texte narratif ne va pas sans difficultés pour des élèves dont la culture et parfois la langue ne sont pas celles de l'école. Doit-on corriger ou pratiquer la « reformulation », selon un terme souvent entendu à ce propos, et que devrait-on reprendre ? Établir une énième liste des erreurs à traiter en priorité est d'autant plus vain que chaque nouvelle situation de classe viendrait la remettre en cause. Nous préférons distinguer les types d'erreurs qu'il est pertinent de traiter dans le cours même de la séance de langage de celles qui demandent un travail approfondi que nous proposons de conduire lors de séances dédiées, les « séances décrochées », ainsi que nous le verrons au quatrième chapitre consacré à la prise en compte des difficultés.

Enfin, même si les élèves rencontrent des difficultés, au fil des séances, ils progressent. Doit-on alors être plus exigeant tout en conservant les mêmes objectifs ou bien cette évolution dégage-t-elle des objectifs qualitativement différents lors des dernières séances sur le texte ? Nous verrons au dernier chapitre de cette partie comment l'inscription des séances dans le cadre plus vaste de la « séquence didactique » permet de penser et d'accompagner les progrès des élèves.

Mais il n'y a pas de séance de langage semblable à une autre quand bien même elles respecteraient les mêmes choix pédagogiques et didactiques. Alors comment savoir si une séance est réussie¹ ? Ou plutôt sur quels critères peut-on s'appuyer pour le dire ? On imagine bien sûr que la participation des élèves comme la qualité de leurs interventions font partie de ces critères. Mais comment en juger ? La deuxième partie de l'ouvrage consacrée à l'analyse de séances traite de cette délicate question en développant les outils statistiques et théoriques qui permettront au lecteur, enseignant, formateur ou étudiant de se lancer dans cette entreprise experte.

1. Cette question qui m'a d'abord surpris m'a été posée par un enseignant. Elle m'a ensuite paru particulièrement pertinente. D'abord, elle correspond au point de vue des enseignants dont le souci légitime est bien de réussir leurs séances de langage, ensuite parce qu'elle impose une approche globale du problème qui m'a semblé nouvelle et qui répond à un besoin réel.

Partie 1

Conduire une séance de langage

« et si au lieu de leur apprendre à parler, nous apprenions à nous taire ? »

Fernand Deligny, *Graine de crapule, conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, coll. Tentatives pédagogiques, Éditions V. Michon, 1945.

SOMMAIRE

1. Le dialogue pédagogique	17
2. Le format de séance	36
3. La question des supports	56
4. La prise en compte des difficultés	65
5. La séquence didactique	114
Conclusion	149

La maîtrise de la langue est la finalité première de la scolarité obligatoire. Mais la langue dont parle le socle commun de connaissances¹ n'est pas la « langue parlée » (Blanche-Benveniste, 1997) apprise et pratiquée par la majorité des enfants qui n'ont pas eu besoin d'école pour cela, mais de la langue et du langage de l'école dont l'apprentissage ne fait que commencer à l'école maternelle.

En arrivant à l'école, l'enfant entre dans un monde qui parle une langue dont les caractéristiques sont les mêmes de la maternelle à l'université et qui se distingue de la langue parlée dans le milieu familial par l'attention que l'on porte à ses qualités formelles, tant sur le plan langagier (centration thématique, structuration du discours) que sur le plan linguistique (lexique, syntaxe, etc.). Les programmes se font toujours l'écho de cet intérêt pour la forme des productions enfantines. Pour ne prendre que la dimension syntaxique, on peut citer les programmes de 2002 : « [...] au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots [...]. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux. » Cela se traduit dans les programmes de 2008 par des recommandations pédagogiques assez fermes : « Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts [...], et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral ». Et par une formule aussi nette de l'objectif à atteindre dans les programmes de 2015 : « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ». Mais les compétences linguistiques initiales des enfants sont très hétérogènes. Tous ne pourront pas atteindre cet objectif qui vaut peut-être plus pour l'ensemble de la scolarité que pour la seule période préélémentaire. Elle n'est en effet qu'une étape dans l'apprentissage de ces catégories savantes (lexiques variés, morphologies verbale et nominale, normes linguistiques et textuelles²) qui se poursuivra avec la fréquentation de l'écrit, tout au long de la carrière scolaire et universitaire de l'apprenant. À l'école maternelle, s'il faut définir un objectif commun, ce sera celui de l'attention que les élèves vont porter à la langue, que naisse en eux le goût des mots, qu'ils aient plaisir à parler, à raconter (François, 2004, p. 34), qu'ils reprennent ce qu'ils ont dit ou qu'ils hésitent pour choisir une formulation adéquate (Nonnon, 2002,

1. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », BO n° 17 du 23 avril 2015.

2. Dès l'école maternelle, on apprend aux élèves à raconter et à raconter *dans l'ordre* des histoires qu'on a pu leur lire. À l'école élémentaire, on introduit explicitement la notion de plan qui s'enrichira au fil des ans de la découverte des différents types d'écrits à produire, depuis les articles pour le journal de l'école jusqu'aux rédactions au collège, aux dissertations du lycée, avant d'aborder la question redoutable de la structuration des productions universitaires. Cette attention à la planification du discours doit être associée au caractère fondamentalement monologal du langage de l'école : la conversation qui se caractérise souvent par des coq-à-l'âne n'a évidemment pas cette contrainte.

pp. 41-42). Ces premières manifestations¹ de la compétence métalinguistique² sont le gage des progrès à venir dans le domaine de la langue.

La perspective est toute différente pour l'apprentissage du langage de l'école qui est d'emblée l'apprentissage d'une certaine manière de parler propre à l'école, une parole autonome et réfléchie³ dont l'apprentissage intéresse autant l'élève que le citoyen à venir.

L'autonomie. Tout au long de sa carrière scolaire, on attend de l'apprenant qu'il assume son discours, qui n'a pas besoin d'être original – ce n'est pas vraiment le problème de l'école – mais qu'il soit volontaire. Nonnon (1995, p. 118) note à propos des attentes des enseignants qu'à l'oral du baccalauréat « l'élève est censé témoigner, en principe, d'un investissement personnel dans la lecture et l'interprétation » et que l'évaluation des enseignants va également porter sur « la façon dont le discours se construit, montre ou non sa genèse, dessine une place du locuteur dans sa propre parole et la façon dont il la prend en charge ». Brigaudiot (2000, p. 61) souligne le caractère fondamental de cet objectif : « Lorsqu'on veut que les élèves s'attribuent vraiment leur rôle d'apprenant (qu'ils comprennent qu'on ne peut pas apprendre à leur place), leur *autonomie* intellectuelle (souligné par l'auteure) doit être continuellement recherchée ». Ainsi, lors d'une séance de langage, que l'élève s'exprime non de son propre chef mais sur sollicitation directe, comme c'est le cas fréquent pour les « petits parleurs » (Florin, 1995), est toujours considéré par l'enseignant comme un pis-aller. À l'école maternelle, on attend que l'élève parle, mais surtout qu'il prenne la parole.

La réflexion. Il est difficile chez le jeune enfant de séparer la pensée de l'énonciation du discours qui la « réalise » pour reprendre le terme de Vygotski⁴. Aussi, plutôt que de lui demander de « réfléchir avant de parler », ce que l'on pourra faire plus tard, on attendra de lui une parole construite. E. Nonnon (1986, 1995, 2014) souligne dans nombre de ses

1. Dans sa note de synthèse sur l'oral (1986), E. Nonnon évoquait : « [...] des comportements d'hésitation ou d'autocorrection des sujets, les formulations successives d'une même proposition en cas de difficulté. C'est le lieu où l'on peut entrevoir la conscience que l'enfant est capable d'avoir du fonctionnement de son propre langage et du langage d'autrui. »

2. On observe que les « indices de progrès » que l'on pourra trouver dans les « Ressources » pour l'oral qui ont accompagné la parution des programmes de 2015 sont pour un bon nombre des indices de type « méta » : langagier (annonce la conduite langagière : *je vais raconter...*), discursif (récapitule, reformule), énonciatif (utilisation de marques de prise en charge : *je pense, je crois*) ou sociodiscursif (participe à un travail collaboratif dans une narration collective, par exemple), etc.

3. Ces deux caractéristiques sont en effet beaucoup moins dépendantes de l'âge du locuteur et de son milieu social que ne le sont les catégories qui constituent la langue de l'école. Des formulations récurrentes, dans les versions 2012 et 2015 du socle commun comme dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002, 2008 et 2015 pour ce qui concerne le langage à l'école maternelle, témoignent de ce double impératif.

4. « Ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage. On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots. C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots. [...] La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise ». L. Vygotski (1997, p. 381)

articles cette caractéristique du langage de l'école. Ainsi dans cet entretien avec J. David (2014) : « Cela [être conscient de l'impact de ses choix pédagogiques sur la prise de parole des élèves] aide à s'autoriser, à d'autres moments, sinon dans tout le déroulement de la classe, à laisser du temps, à garantir des espaces où les élèves aient vraiment à prendre en charge une parole *construite* (c'est nous qui soulignons), même brève, qui restitue un raisonnement, formule un jugement en essayant de l'étayer, se situe par rapport à l'énoncé d'un autre, même si cela les confronte aux résistances du langage et si les formulations sont laborieuses¹ ». Donc une parole construite, avec ce que cela suppose d'erreurs, d'hésitations et d'incertitudes que l'enseignant accueille comme les signes patents de la réflexion qui l'accompagne et que l'énonciation même aide à faire advenir. C'est dire qu'à l'école maternelle, la parole attendue sera moins réfléchie (ce qui viendra plus tard) que « réfléchissant/e » au double sens de l'adjectif (qui nous donne une image d'une réflexion en cours) et du participe présent (qui en est le support matériel) si l'on peut se permettre ce syncrétisme grammatical.

Ainsi, la parole de l'élève, et plus généralement de l'apprenant, se distingue d'une parole imposée par son autonomie, sa liberté, comme elle, se distingue de la parole familiale par la réflexion qui la soutient ou doit la soutenir. Son apprentissage est constitutif du développement cognitif, métacognitif et social des élèves (Nonnon, 1996). Il commence pleinement dès la maternelle².

Le dialogue pédagogique ordinaire est peu compatible avec ces finalités. Il est en effet régulièrement critiqué³ pour la fermeture de son questionnaire peu propice à la réflexion des élèves et le peu de place qu'il laisse à leur initiative dans l'orientation des échanges. Nous allons voir pourquoi avant de proposer les éléments d'une démarche plus conforme avec la poursuite de ces finalités.

Guide de lecture

L'ordre des chapitres de cette partie correspond à celui des questions que l'enseignant peut se poser dans la préparation et la conduite d'une séance de langage. C'est ainsi que la question des difficultés rencontrées

1. L'auteure écrit dans l'article de 1995 déjà cité : « À l'oral du baccalauréat, par exemple, les bonnes prestations sont souvent celles qui gardent ou mettent en scène quelque chose d'une interprétation qui se construit, de façon personnelle, dans l'interaction, et elles ne gomment pas forcément ruptures de constructions, hésitations et reprises, auto-corrections, à la différence de prestations moyennes, plus soumises à une construction rigide, précodée de leur message et plus distancées dans l'énonciation. »

2. Les auteurs du document d'accompagnement des programmes de 2008 « Le langage pour la classe » écrivaient : « C'est le langage qui sera le sujet principal de ce document, non la langue. L'école fait en effet un usage particulier du langage ; c'est cet usage qui doit être acquis dès l'école maternelle. »

3. Par exemple Nonnon (2014, p. 19) : « D'autres [qui ont laissé plus de place dans leur classe aux interactions orales] ont peut-être pu prendre conscience des effets du dialogue didactique ordinaire sur les productions orales des élèves : *interventions brèves, peu d'autonomie et de prise en charge personnelle d'un discours construit* (c'est nous qui soulignons), faire plus confiance à leur parole et mieux lire ce qui se passait dans les interactions. »

par les élèves (chapitre 4) est abordée après que l'on ait traité des questions pédagogiques (chapitre 1) puis didactiques (chapitres 2 et 3). C'est donc en fin de partie que l'on traite de la progression des compétences des élèves, dans le cadre de la séquence didactique, mais aussi au-delà.

Chapitre 1. Le dialogue pédagogique

Conduire une séance de langage est d'abord un problème pédagogique. Comment permettre la prise de parole de tous les élèves malgré l'hétérogénéité de leurs compétences ? Comment maintenir leur attention ? Ces questions renvoient directement au problème de la régulation des échanges et donc à celui du type de dialogue pédagogique conduit par l'enseignant. C'est ce point essentiel qui est abordé dans ce premier chapitre, avec la présentation du « dialogue pédagogique à évaluation différée ».

Chapitre 2. Le format de séance

Mais pour que les élèves investissent les apprentissages qui leur sont proposés, il faut que la séance soit l'occasion de tâches cognitives – mémorisation, compréhension, interprétation – qu'ils peuvent anticiper parce qu'elles s'inscrivent dans un « format de séance » régulier à l'origine d'échanges auxquels tous les élèves peuvent participer. Le chapitre 2 définit, sur cette base, les différentes phases de la séance et les questions qui les soutiennent d'une séance à l'autre. Mais régularité n'est pas fixité, le format de séance évolue avec les progrès des élèves dans la découverte et la maîtrise du texte. Les questions se précisent, le rapport au texte se fait plus exigeant. Nous y consacrons la deuxième partie du chapitre.

Chapitre 3. La question des supports

Plusieurs choix s'offrent à l'enseignant comme support pour la séance de langage. Lequel retenir ? Tout dépend des objectifs de la séance. Il apparaît que la complexité des albums appelle naturellement une forte présence magistrale qui se prête davantage à la poursuite prioritaire d'objectifs littéraires. Au contraire, des contes traditionnels racontés ou lus dans une langue adaptée au niveau des élèves leur offrent plus de facilités pour prendre la parole, interagir et construire leurs interventions. Comment les choisir ? Sur quels critères ? Peut-on modifier le texte d'origine ? Ce sont les points sur lesquels nous reviendrons dans ce chapitre.

Chapitre 4. La prise en compte des difficultés

L'enseignant est maintenant à même de conduire les séances de langage et de faire progresser ses élèves. Mais la séance connaît parfois quelques ratés. Comment soutenir des élèves qui hésitent à prendre la parole ou bien se heurtent, entre autres, aux délicats apprentissages de la syntaxe ou du lexique ? Nous proposons de traiter le problème en deux temps. Certains sujets peuvent, avec profit, faire l'objet d'interventions magistrales au cours de la séance de langage. Mais d'autres plus difficiles, en syntaxe ou en vocabulaire, appellent un travail approfondi qu'il vaut mieux conduire lors de séances décrochées. Ce quatrième chapitre, plus long que les autres, étant donné la complexité et la variété des problèmes abordés, peut faire l'objet de lectures cursives et/ou sélectives en fonction des besoins qui se feront jour lors des séances conduites.