



Comment favoriser et réguler les prises de parole lors des séances de langage en grande section de maternelle ?

Joris Gleizal

► To cite this version:

Joris Gleizal. Comment favoriser et réguler les prises de parole lors des séances de langage en grande section de maternelle ?. Education. 2020. dumas-03047284

HAL Id: dumas-03047284

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03047284>

Submitted on 8 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Comment favoriser et réguler les prises
de parole lors des séances de langage
en grande section de maternelle ?**

Présenté par Joris GLEIZAL

Écrit scientifique réflexif encadré par Philippe DESSUS

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier plusieurs personnes grâce à qui j'ai pu réaliser ce mémoire.

Parmi elles, les élèves de la classe de grande section qui m'ont inspiré cette réflexion et avec qui j'ai amorcé cette étude. Si elle avait pu être menée à son terme, je suis convaincu qu'elle nous aurait beaucoup apporté mutuellement.

Je tiens à saluer les collègues et ami(e)s rencontré(e)s à l'INSPE avec qui les échanges furent et restent enrichissants et formateurs.

Je remercie particulièrement M. DESSUS qui, malgré la situation particulière a su m'accompagner et me conseiller tout au long de ce travail.

Je remercie enfin ma famille et mes ami(e)s pour leur soutien constant.

Sommaire

Introduction.....	1
1 ÉTAT DE L'ART. LE LANGAGE A L'ÉCOLE MATERNELLE, DÉVELOPPEMENT ET RÉGULATION DES ÉCHANGES.....	2
1.1 Le développement du langage de l'enfant en maternelle.....	2
1.1.1 L'importance de l'acquisition du langage chez l'enfant.....	2
1.1.2 Des aspects du développement de l'enfant en lien avec le langage.....	3
1.2 Quelles pratiques du langage oral à l'école maternelle ?.....	4
1.2.1 La place du langage oral dans les programmes du cycle 1.....	4
1.2.2 La pédagogie du langage oral.....	5
1.2.3 Des exemples de situations de langage.....	7
1.2.4 Analyser et catégoriser les échanges lors des séances de langage.....	9
1.3 La régulation des échanges en séance de langage.....	11
1.3.1 L'importance du partage de la parole dans les apprentissages.....	11
1.3.2 La place de l'enseignant dans les séances de langage.....	12
1.3.3 La régulation des échanges comme reflet de la gestion de classe.....	14
1.3.4 Les formes de régulation des échanges.....	15
1.3.5 La pédagogie de l'écoute de Péroz.....	16
1.4 Formulation de la problématique.....	17
1.4.1 Constat.....	17
1.4.2 Causes possibles.....	17
1.4.3 Proposition d'intervention.....	18
2 ÉTUDE.....	19
2.1 Hypothèses.....	19
2.2 Participants.....	20
2.3 Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'étude.....	20
2.4 Résultats.....	21
3 DISCUSSION ET CONCLUSION.....	26
3.1 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	26
3.2 Limites et perspectives.....	27
4 RÉFÉRENCES.....	32
5 ANNEXES	

Introduction

« Le langage est-il une arme ... ? ». Arme d'oppression ou arme d'émancipation, il existe un vaste débat philosophique sur le sujet dans lequel je n'entrerai pas ici. Me contentant de souligner le fait que, quelle que soit l'utilisation qui est faite du langage, sa maîtrise est une des composantes fondamentales du développement de l'être humain et qu'il est un des objectifs prioritaires de l'école de la république et ce dès l'école maternelle. Ce qui explique en partie le choix de cette thématique dans le travail qui suit.

L'école sur laquelle s'est portée cette étude se situe dans une petite commune de fond de vallée alpine. Elle se compose de 3 classes qui regroupent 70 élèves. Une classe de petite et moyenne section, une de CP et CE2 et la mienne pour les grandes sections et CE1, composée de 20 élèves. Une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) est présente le matin et une AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) accompagne deux élèves en difficulté jeudi matin et vendredi toute la journée. Ces deux personnes ne sont donc pas présentes le jeudi après-midi lors de la séance de langage sur laquelle repose cette étude. Par ailleurs, l'organisation spatiale de la classe est la suivante : un espace pour les CE1 constitué de sept tables en L et un espace pour les grandes sections composé de deux îlots de 6 et 7 tables et d'un coin regroupement avec des bancs. Ces deux grands espaces ne sont pas séparés, ce qui peut conduire à une ambiance de classe parfois bruyante, voire agitée. D'une part, les élèves de grande section ont des tempéraments plutôt actifs, ils bougent et parlent beaucoup, quelle que soit l'activité. D'autre part, étant donné la configuration de classe, il n'est pas toujours évident de garder les élèves concentrés sur l'activité qui les concerne. Cela étant valable autant pour les CE1 que pour les élèves de grande section. De plus, la place n'est pas suffisante pour qu'un espace reste dédié en permanence au jeu, activité pourtant encore importante pour des élèves de grande section.

Les professions et catégories socio-professionnelles des parents sont variées. Certains travaillent dans les exploitations agricoles ou les usines situées dans les communes limitrophes. D'autres dans le secteur tertiaire, dans la grande ville proche ou les stations de ski.

C'est dans ce contexte que j'ai fait le constat que, parmi les élèves de grande section, certains peuvent être considérés comme des grands parleurs. Ces élèves monopolisent la parole, parlent sans lever le doigt et coupent souvent la parole. Leur intervention étant parfois hors du thème de la discussion. Ce constat m'a conduit à me demander si la mise en place et l'analyse d'un système de visualisation des tours de parole pouvait favoriser la participation équitable de tous les élèves lors des situations de langage.

Ainsi, dans une première partie, je présenterai une revue de l'état de l'art au sujet du développement du langage oral, de ses pratiques à l'école maternelle et des façons de le réguler lors des séances spécifiques. Ensuite, j'exposerai l'étude qui a été menée, pour terminer par les résultats obtenus et les conclusions que j'ai pu en tirer.

1 État de l'art. Le langage à l'école maternelle, développement et régulation des échanges.

1.1 Le développement du langage de l'enfant en maternelle

1.1.1 L'importance de l'acquisition du langage chez l'enfant

D'après Péroz (2018), pour certains auteurs qui se basent sur le modèle dialogal adulte-centré, étant donné que l'enfant apprend à parler avec l'adulte dans sa famille, il a paru évident qu'il devait apprendre à parler avec l'adulte à l'école. Sans remettre en cause le rôle de l'adulte, Péroz précise que « l'enfant apprend [également] à parler à l'école avec et grâce à ses camarades » (2018, p. 155).

Pour l'enfant, faire l'acquisition du langage apparaît d'une part comme une étape fondamentale dans son développement. Mais aussi d'autre part comme un instrument permettant son développement, favorisant ainsi sa construction en tant que personne. Selon le document du SCEREN/CNDP (2011), le langage va lui donner « des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. » De plus, « le langage apparaît rapidement comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui » (2011, p. 10), développant ainsi le sentiment d'altérité.

Dans une dimension cognitive, le langage apparaît comme un outil pour apprendre. Péroz parle de l'apprentissage du langage oral comme « d'un vecteur de tous les autres apprentissages » (2018, p. 153). Cet apprentissage permet à l'enfant « de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques [...], il aide puissamment à la formation des concepts. Quand il lui permet de dire ses représentations du monde, ses interprétations ou ses questions sur des faits et des phénomènes rencontrés, il joue le rôle de révélateur de pensée et livre ainsi des informations essentielles à celui qui l'accompagne dans la situation d'apprentissage. Le langage donne forme à du « pensé » ; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser » (SCEREN/CNDP, 2011, p. 10).

Cette idée de l'aspect fondamental de la maîtrise du langage chez l'enfant de moins de 6 ans est confirmée par Romain et Roubaud (2013) pour qui c'est « un enjeu scolaire et social fort ». En effet, « les trois années d'école maternelle [...] ont une incidence significative sur le développement du langage oral, mais aussi sur l'apprentissage ultérieur de l'univers de l'écrit, puisqu'on considère généralement qu'à l'âge de six ans environ, l'enfant maîtrise suffisamment le langage oral pour aborder l'apprentissage de la lecture » (Romain & Roubaud, 2013, p. 278).

De plus, le document du SCEREN/CNDP précise que cette acquisition du langage passe d'abord par les actes de communication. C'est-à-dire « dans un ensemble d'actions exercées par et sur les autres membres du groupe social dans lequel il se trouve inséré » (2011, p. 9). Ces actes de communication prenant corps généralement en maternelle dans les situations de langage.

1.1.2 Des aspects du développement de l'enfant en lien avec le langage

Selon Mettoudi (2016) le développement du langage chez l'enfant se fait en deux phases. D'abord, la phase pré-linguistique de 10 mois à 3 ans au cours de laquelle l'enfant passe de la maîtrise de 1 à 900 mots, de l'utilisation de mot-phrases à des phrases composées de trois mots, et de l'utilisation de gestes pour se faire comprendre à un langage qui devient un « instrument utile ». Ensuite, la phase linguistique de 3 à 6 ans. Durant celle-ci, d'après le document du SCEREN/CNDP (2011), les enfants acquièrent un vocabulaire varié allant jusqu'à 3 000 mots. Ils peuvent produire des récits structurés, exprimer la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison ainsi que construire des scènes imaginaires et des phrases complexes. Ils ont des attitudes métalinguistiques (explication de mots possible ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique). De plus, ils sont sensibles à l'humour et aux jeux de mots et ils cherchent à se renseigner en questionnant beaucoup.

Le développement du langage est à mettre en parallèle de celui de deux autres paramètres du développement de l'enfant que sont l'autorégulation et les fonctions exécutives. Les régulations se définissent comme « les mécanismes qui assure le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal, 2007, citée par Cox, 2009). Lorsque ces régulations se font par l'élève lui-même, on parle d'autorégulations. Selon Cox (2009), celles-ci se réalisent par trois opérations de nature distincte : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement. Lemétayer (2005) s'appuie sur les travaux de Kopp (1982) pour décrire le développement de l'autorégulation du comportement chez l'enfant qui se fait avant l'âge de 3 ans, en cinq phases. Au terme de celles-ci, « le jeune enfant serait en mesure d'exercer une régulation active et délibérée de ses propres comportements » (Lemétayer, 2005, p. 576). Ce qui pourrait laisser penser que, ce développement ne se faisant pas au même rythme chez tous les enfants, des écarts dans l'acquisition de ces capacités pourraient être présent chez des élèves de cycle 1. Lemétayer (2005) précise que ce qui apparaît intéressant dans la description de Kopp est que cette capacité d'autorégulation ne se développe pas uniquement sous l'effet de la supervision des comportements de l'enfant par l'adulte mais également par la mise en place de contextes d'interactions. Ces interactions permettant à l'enfant « d'accéder au répertoire de comportements préalablement définis par l'adulte [et de] sélectionner ceux susceptibles de s'appliquer » (Lemétayer, 2005, p. 578). Le développement de l'autorégulation des élèves peut être favorisé par un certain nombre d'outils détaillés par Grimal (2015). Parmi ceux-ci se trouve l'étayage matériel de l'élève. Celui-ci s'avère nécessaire mais ne doit pas être permanent, comme le précise Florez (2011, citée par Grimal, 2015). Selon Grimal, l'enseignant « doit mettre en place une hétérorégulation pertinente qui invite l'élève à réfléchir à ses actions et à chercher des solutions » (2015, p. 9).

Par ailleurs, le développement de l'autorégulation peut être mis en lien avec celui des fonctions exécutives. Celles-ci « représentent un ensemble de processus cognitifs permettant de réguler intentionnellement les pensées et les actions vers l'atteinte d'un but » (Chevalier, 2010 ; Miyake et

al., 2000, cités par le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec - CTREQ, 2018, p. 5). À la suite de cette définition, le CTREQ précise que « les fonctions exécutives jouent un rôle central dans le développement des habiletés sociales et cognitives et dans les apprentissages scolaires » (2018, p. 5). Le CTREQ ajoute que, sur le plan du langage oral, « de bonnes habiletés reliées aux fonctions exécutives représentent un fort prédicteur du développement langagier » (2018, p. 16). Elles se composent de trois éléments essentiels que sont la mémoire de travail, la flexibilité cognitive et l'inhibition. Cette dernière « renvoie au contrôle intentionnel des pensées, des comportements et des impulsions. C'est grâce à elle que nous pouvons mettre de côté les distractions et nous centrer sur la tâche à accomplir » (CTREQ, 2018 p. 6). C'est en particulier l'inhibition qui nous intéresse ici. D'une part, car c'est une compétence nécessaire au développement de l'autorégulation. D'autre part car les capacités qui lui sont liées connaissent une forte progression entre 3 et 5 ans et correspondent entre autres au fait de pouvoir attendre son tour ou d'attendre avant d'effectuer une action. Comme celle de prendre la parole lors d'une séance de langage.

L'impact des fonctions exécutives sur le comportement des élèves lors de ces séances semble donc important et l'intérêt de les développer, réel. Le CTREQ ajoute que, si ce développement se fait avec l'âge, il se fait « surtout en fonction des expériences vécues au fil du temps par les enfants. En étant sensible à leurs besoins, en modelant les comportements appropriés et en créant un environnement qui favorise les interactions de qualité, l'adulte encourage les enfants à « exercer » leurs fonctions exécutives et à les développer » (2018, p. 12). Enfin, selon le CTREQ (2018), cette action de l'adulte pourra se faire par la mise en place de jeux symboliques, de jeux de mouvements et de chansons, de jeux calmes et d'histoires lues ou à raconter. Nous pouvons donc constater que le développement de l'autorégulation et des fonctions exécutives peut influencer sur l'acquisition des compétences langagières et que l'enseignant aurait un rôle à jouer dans ce développement.

1.2 Quelles pratiques du langage oral à l'école maternelle ?

1.2.1 La place du langage oral dans les programmes du cycle 1

De par son importance dans le développement de l'enfant, le langage tient une place prépondérante dans les programmes de l'école maternelle du MENESR (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) datant de 2015. Précisons que le terme langage est définie dans les programmes comme : « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (2015, p. 5).

D'après Mettoudi, « il est placé au premier plan des domaines d'activités permettant de structurer les apprentissages » (2016, p. 10). Comme en témoigne le fait que le premier domaine lui est consacré sous l'intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » . Son développement s'articule autour de quatre grands objectifs que sont « oser entrer en communication ; comprendre et apprendre ; échanger et réfléchir avec les autres ; commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Toujours selon Mettoudi l'enjeu, au travers de ces quatre objectifs principaux, sera de faire

passer l'élève d'une communication implicite à une communication explicite, « en fin de grande section, l'élève doit pouvoir construire un discours cohérent, structuré et sans ambiguïté quant aux référents » (2016, p. 29). De plus, les programmes du MENESR précisent que le langage oral va permettre aux « enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre, et de réfléchir » (2015, p. 6), donc que son acquisition va participer à son développement. L'objectif étant « de parler pour : penser, apprendre et se construire » (Chabanne & Bucheton, 2002, cités par Romain & Roubaud, 2013, p. 275).

Travailler le langage à l'école maternelle, c'est donc permettre aux élèves d'accéder à un certain nombre de compétences générales telles que décrites par Péroz (2018). Celui-ci les détaille de la manière suivante. D'abord, parler. « C'est-à-dire parler effectivement en classe [car] l'écoute des autres ne saurait suffire pour des élèves qui ne sont pas en mesure de mobiliser un langage intérieur (Vygotski, 1997) qui leur permettrait de donner forme à leur intuition ou leur pensée » (2018, p. 19). Ensuite, parler dans le thème. « C'est-à-dire savoir orienter son esprit sur le thème proposé par l'adulte et suivre l'évolution de ce thème en participant aux échanges » (2018, p. 19). Enfin, parler longtemps. Car c'est au travers de cette compétence que l'élève va faire l'apprentissage de la syntaxe, de la morphologie et du discours monologal. Cet aspect est conforté par Dewaele (2000, cité par Péroz, 2015a, p. 5) pour qui « la longueur des interventions est un indice pertinent de la maîtrise syntaxique des élèves jusqu'à la fin du cycle 1 ». En plus des objectifs visés indiqués par le MENESR, ce sont ces compétences générales citées par Péroz qui seront retenues dans la section 3. 2. p. 26.

Péroz (2018) détail ensuite ces compétences. Premièrement, des compétences langagières, qui regroupent les « compétences conversationnelles que l'élève mobilise pour participer à la séance de langage : prendre effectivement la parole, le faire en respectant les règles conversationnelles mise en place par l'enseignant, suivre l'évolution du thème au fil des échanges et développer son propos dans des interventions cohérentes » (2018, p. 213). L'évaluation de ces compétences passant par les analyses quantitatives globales et structurales décrites plus loin. Deuxièmement, des compétences linguistiques, qui regroupent la maîtrise de la syntaxe et du lexique, les constructions verbales et nominales, la conjugaison. Troisièmement, des compétences discursives, c'est-à-dire la maîtrise des différentes formes de discours (la narration, l'argumentation, etc.). Enfin, des compétences de type méta- (métacognitive, métalangagière et métalinguistique) qui correspondent à la capacité de l'élève à se décentrer du langage en tant qu'objet d'apprentissage. Les compétences qui fondent le langage oral ayant été définies, il s'agit maintenant d'aborder la manière de les travailler.

1.2.2 La pédagogie du langage oral

Comme le rappelle Doré (2012) on distingue habituellement les enfants « à qui » l'adulte parle des enfants « avec qui » l'adulte parle. Ces derniers étant « considérés comme des interlocuteurs actifs lors des conversations, [ils] font souvent preuve de compétences langagières plus développées que leurs camarades qui ne sont pas ou peu souvent invités à prendre part aux échanges. Ils possèdent un vocabulaire abondant

et diversifié, font preuve d'une plus grande habileté à argumenter et à décrire leur monde ainsi que leurs sentiments » (2012, p. 60). L'école se doit donc de mettre en place des situations de langage au cours desquelles l'enseignant parle avec l'enfant et non pas à l'enfant.

Cependant Péroz (2018), nuance l'approche de ces auteurs qui se basent sur le modèle dialogal adulte-centré, en avançant le fait qu'étant donné que l'enfant apprend à parler avec l'adulte dans sa famille, il a paru évident qu'il devait apprendre à parler avec l'adulte à l'école. Sans remettre en cause le rôle de l'adulte, Péroz précise que « l'enfant apprend [également] à parler à l'école avec et grâce à ses camarades » (2018, p. 155).

A l'école, pour Arroyo-Garcia (2012), les séances de langage peuvent être réalisées selon différentes modalités. D'une part, des séances en grand groupe, au cours desquelles les élèves s'installent généralement au coin regroupement, l'enseignant menant la discussion. Ces situations sont contestées par Petit et Laroche (2003, cités par Arroyo-Garcia, 2012) pour qui les grands parleurs sont les seuls à tirer parti de ces moments de langage, tandis que les petits parleurs ont tendance à être inexistantes. D'autre part, les échanges individualisés qui sont des moments rares, souvent à cause du manque de temps mais qui sont bénéfiques notamment pour la mise en confiance de l'élève. Enfin, les ateliers en petits groupes. Ils constituent des situations très courantes en maternelle car ils permettent de créer des groupes hétérogènes ou homogènes. Cette dernière modalité permettant aux petits comme aux grands parleurs de s'exprimer plus librement et à ces derniers de ne pas monopoliser la parole.

Par ailleurs, il me semble important de mentionner les situations de langage au cours desquelles l'enseignant n'est pas présent. Il s'agit des échanges entre pairs qui peuvent avoir lieu dans la cour de récréation, au coin jeu ou en ateliers autonomes. Romain et Roubaud citent Simonpoli qui insiste « sur l'importance de la conversation enfantine en situation de groupes autonomes de langage, et propose des ateliers de langage basés sur les fonctions du langage de Jakobson » (2013, p. 278). Autant de situations pendant lesquelles les enfants vont pouvoir s'exprimer, argumenter, justifier.

Concernant la manière dont l'apprentissage du langage oral est actuellement mis en œuvre à l'école maternelle, Péroz (2013) fait état d'un double consensus. D'une part, cet apprentissage s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste au service duquel on « convoque régulièrement les concepts de Zone Proximale de Développement de Vygotski » (Péroz, 2013, p. 1) et d'étayage de Bruner. D'autre part, un modèle d'apprentissage qui « repose toujours sur les mêmes éléments : un groupe trop important, un questionnement trop rapide, des élèves qui ne parlent pas souvent, pas beaucoup, au contraire semble-t-il de l'enseignant (2013, p. 1) ». Ce double consensus emmène au constat que les difficultés qui apparaissent dans cet apprentissage seraient liées au groupe et qu'une des solutions serait sa diminution. C'est dans cette perspective que Florin a avancé le concept de groupes conversationnels tandis que L. Lentin est allée jusqu'à parler de travail individualisé. Ces deux auteurs cherchant à diminuer les échanges entre élèves au profit des échanges avec l'enseignant, notamment afin de favoriser l'étayage que peut apporter ce dernier. À

l'inverse, Grandaty (2004, cité par Péroz 2013, p. 2) conserve le travail du langage oral en groupe mais appelle à reconsidérer les interventions d'étayage de l'enseignant qu'il incite à « intervenir moins... mais mieux ». Une idée renforcée par Perrenoud (1992, cité par Altet, 1994) qui montre aussi que « toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », que parfois les interactions de l'enseignant interfèrent avec d'autres processus ou stratégies d'apprentissage de l'élève et que pour apprendre « c'est de silence et de tranquillité dont l'élève a besoin pour réorganiser sa pensée et assimiler la connaissance ».

Sur un plan strictement pédagogique, Mettoudi incite à « faire de la classe un milieu de communication » (2016, p. 32) en agissant sur plusieurs paramètres. D'abord, les conditions matérielles. Par exemple, en grand groupe, les élèves doivent disposer de suffisamment de place et avoir une bonne visibilité de l'enseignant, des supports pédagogiques et des autres élèves. De plus, ces temps collectifs doivent être limités dans le temps. Ensuite, les élèves doivent disposer de supports à propos desquels échanger. Ceux-ci pouvant être des affichages présents dans l'école ou se présenter sous la forme d'expériences, communes ou individuelles, par exemple au travers du cahier de vie que possèdent les élèves de maternelle. Cette idée est renforcée par Bouysse, Claus, et Szymankiewicz (2011) qui, dans un rapport de l'IGEN, rappellent que « pour parler, il faut avoir des sujets de conversation (avoir quelque chose à dire, avoir envie de dire quelque chose) ; c'est à l'école de les créer car la libre expression, à partir des expériences extérieures à l'école, désavantage les moins favorisés ». Il appartiendra donc à l'enseignant de favoriser la parole de l'enfant au travers des situations pédagogiques qu'il mettra en œuvre.

1.2.3 Des exemples de situations de langage

Ces situations de langage pouvant prendre la forme d'un « Quoi de neuf ? » ritualisé, d'un travail sur album, de jeux de langage de type SACLO (Situations d'Acquisition de Compétences en Langage Oral) ou de Discussions à Visée Philosophique (DVP). Ce dernier type de séance, qui a été choisi comme support pour cette étude est également appelé oral réflexif. Il a d'après les ressources Eduscol, « pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action ». Selon Auriac-Peyronnet, « ce sont des oraux qui « font sens » et qui sont caractéristiques de situations promotrices d'esprit critique au sens fort et non faible d'exercice de raisonnement, [...] les élèves n'y débattent pas au sens d'opposer des thèses, mais font davantage l'examen rigoureux d'une notion ou d'un thème » (2007, p. 358). Slusarczyk, Fiema, Auriel et Auriac-Slusarczyk précisent qu'elles « relèvent du domaine philosophique dans la mesure où les élèves y abordent des thématiques humaines, éthiques, sans solution prédéfinie, concernant les grands problèmes ou problèmes complexes traités d'ordinaire par la philosophie. Pratiquer la philosophie éduque à faire face à la complexité » (2015, p. 1). Les auteurs précisent à ce sujet que la discussion dont il est question ici « correspond à l'examen d'un problème, [elle ne doit pas être] confondue avec l'art du débat qui, lui, génère systématiquement la confrontation » (2015, p. 1). Dans les ressources Eduscol (2015), ces séances s'adressent plutôt aux élèves à partir du cycle 2 et ne figurent pas en tant que tel au programme de l'école maternelle. Néanmoins, on

peut considérer que ces discussions vont contribuer à la construction de l'élève « comme personne singulière au sein d'un groupe » (MENESR, 2015, p. 5). La littérature incite à aller dans le sens d'une pratiques de ces discussions à l'école primaire. D'une part, car elles favorisent le lien entre pensée et langage, ce qu'indiquent Auriac-Slusarczyk, Claquin, Halté, Specogna et Vinatier pour qui « discuter avec une visée philosophique, c'est partager le droit et le devoir de soumettre son activité de pensée au jugement langagier des autres, au sens où l'autre va réagir de manière intelligible aux propos émis. Le lien pensée-langage est au cœur de la discussion » (2011, p. 8). Ce qui, toujours selon Auriac et *al.*, a un impact sur la prise de parole car « parler dans les ateliers-philo impose de réfléchir à ce qui se dit et à ce que l'on dit d'une manière renouvelant fondamentalement la prise de parole moins attentive qu'occasionne la conversation ou le bavardage » (2011, p. 9). D'autre part, les liens entre la pratique de ces discussions et le développement des compétences cognitives sont également mis en avant par ces auteurs. Pour Auriac-Peyronnet, « argumentation et intelligence sont deux domaines positivement corrélés », précisant que « des élèves qui discutent régulièrement en classe activent significativement davantage d'idées que d'autres élèves non entraînés » (2007, p. 358). De plus, dans leur étude de 2015, Slusarczyk et *al.* ont montré que grâce à la pratique des DVP, des élèves de primaire « homogénéisent graduellement leur score d'intégrité : ouverture d'esprit, attrait pour la vérité et confort face à la complexité convergent vers une forme d'établissement progressif de loyauté/impartialité intellectuelle » (2015, p. 13). En outre, Auriac et *al.* indiquent que ces situations influent sur la répartition des rôles entre l'enseignant et les élèves. En effet, « l'un des principes tacites de la discussion à visée philosophique repose [sur le fait qu'] élèves et maîtres détiennent chacun des pouvoirs quasi équivalents pour assurer la progression de l'échange [...], les élèves ont la responsabilité cognitive de penser. [...] De même sans l'adulte pour marquer des temps de synthèses, exiger des justifications, imposer des exemples clairs, assurer une reformulation, l'échange avancerait différemment ». De plus, « le dispositif assure à l'élève une place discursive centrale » (2011, p. 11). Leleux (2014) nous indique également que Auriac, dans une étude menée sur des élèves de grande section de maternelle « a montré que la pratique de la discussion philosophique accélère le développement du jugement moral dans le sens d'une conformité à la norme » (Auriac, 2006, citée par Leleux, 2014, p. 76). Dans son étude, Leleux (2014) a étendu le constat de cette influence au jugement normatif qu'elle définit comme un jugement qui « énonce ce qu'il faut faire. Il est donc particulièrement indiqué dans les questions morales et citoyennes, questions qui traitent du bien et du juste » (2014, p. 75). Par ailleurs, Mettoudi insiste sur la nécessité qu'il y ait des règles d'échange au sein de la classe. En effet, « chaque enfant doit sentir que sa parole compte autant que celle d'un autre, que l'espace de parole doit être partagé entre tous, qu'il sera soutenu dans le fait d'oser dire, d'oser s'exprimer » (2016, p. 36).

L'apprentissage de l'oral à l'école maternelle se fait donc au travers de formes de pédagogie qui amène l'enseignant à intervenir auprès des élèves, ce qui donne lieu à des échanges qu'il serait pertinent d'analyser afin de les catégoriser pour savoir comment agir dessus

1.2.4 Analyser et catégoriser les échanges lors des séances de langage

Plusieurs méthodes et outils permettent d'analyser les échanges lors des séances de langage. Tout d'abord, nous pouvons mentionner des observables. Un groupe de travail de l'académie de Grenoble (2017) a publié un document intitulé : « Des observables vers les attendus de cycle 1 », dans lequel il mentionne un certain nombre d'observables dans chaque domaine. Dans le premier d'entre eux, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et dans la section « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre », qui correspond à l'objectif visé des programmes du MENESR intitulé « L'oral : oser entrer en communication », sont notamment mentionnés les observables suivants :

- 09- accepter les tours de parole, écouter ses pairs.
- 10- insister, transformer, adapter, reformuler son propos pour être compris.
- 11- participer à la régulation du propos du groupe : coopérer, compléter, ajouter, s'opposer, reformuler.

De plus, dans le domaine « Apprendre ensemble et vivre ensemble », les observables suivants sont mentionnés en lien avec les attendus correspondants à la prise en compte des règles de la vie commune :

- 11- comprendre et maîtriser les règles de communication et d'échanges.
- 17- prendre en compte les règles de la vie de la classe et de l'école (prise de parole, écoute, déplacements adéquats en fonction des lieux).

Ces observables sont des premiers indicateurs que l'enseignant peut mobiliser dans toutes les situations de langage, formelles comme informelles, afin d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences langagières d'un élève. Néanmoins, ces observables recèlent une part de subjectivité qui pourrait être compensés par le recours aux critères utilisés lors des analyses présentées d'abord par Altet, ensuite par Joulain et enfin par Péroz.

Selon Altet (1994), historiquement il existait deux grandes catégories d'analyses. La première d'entre elles regroupait les analyses interactionnelles. Celles-ci « consistaient en une analyse unidimensionnelle du climat de la classe et se sont appuyées sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant ». Les chercheurs qui travaillaient dans ce courant d'analyse ont utilisé « des instruments constitués de catégories d'observations prédéterminées servant à coder et à classer les comportements observés, à identifier les interactions observables en classe et à en permettre l'analyse » (1994, p. 126). Ces « catégories d'analyse ont recouvert huit dimensions principales : les dimensions affective, cognitive, psychomotrice, les routines, l'environnement physique, l'activité des uns et des autres, la structure sociologique et autres facteurs » (1994, p. 126). Flanders s'inscrit dans ce courant de recherche. Le système FIAC (1966) et la grille d'analyse sur laquelle il repose fait partie des outils les plus connus. D'après Dessus, se basant sur l'observation des événements qui surviennent dans une classe, le but de cette grille est « d'évaluer le niveau de directivité de l'enseignant » (2007, p. 106). Ces événements

sont au nombre de dix, dont sept concernent l'enseignant (1. accepte les sentiments, 2. louanges ou encouragements, 3. accepte ou utilise les idées des élèves, 4. pose des questions, 5. exposé, 6. donner des directives, 7. critiquer ou justifier l'autorité), deux concernent les élèves (8. réponse de l'élève, 9. l'élève parle), « un dernier codant le silence ou le chahut » (Dessus, 2007, p. 106). Pour Altet, ce système a permis à Flanders « de dégager l'influence directe ou indirecte des interactions pédagogiques du Maître sur les élèves en restituant l'enchaînement des comportements pour déterminer le degré de liberté que le Maître laisse à l'élève » (1994, p. 126). Mettant ainsi en évidence selon Altet « que dans une classe américaine typique 68 % du temps de communication vient du maître » (1994, p. 126).

La seconde catégorie regroupait les analyses fonctionnelles. Celles-ci avaient davantage intégré les élèves dans les observations en ne se centrant plus uniquement sur les comportements de l'enseignant. Le but étant « d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans la classe au sein des interactions pédagogiques observables mais aussi implicites » (Altet, 1994, p. 129).

Altet quant à elle analyse les échanges en termes d'épisodes, ce qui permet de « mieux rendre compte de la structure de communication révélée par les échanges et types d'interactions verbales et de son aspect temporel successif, répétitif et cyclique » (1994, p. 130). Ces épisodes étant définis à partir de la manière dont les interventions de l'enseignant influent ou non sur les comportements des élèves. Elle distingue ainsi les épisodes inducteurs, médiateurs et adaptateurs. Les premiers sont « orientés et menés par l'enseignant ». Les seconds « comprennent plusieurs échanges suivis venants des initiatives et contributions des élèves ». Les derniers « sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre dans un processus de communication » (1994, p. 132).

Joulain (1990) quant à lui, traite les échanges en termes d'analyses macrostructurale et microstructurale. Dans la première, il distingue les échanges collectifs (entre la maitresse et les élèves) et les échanges individuels (entre la maitresse et un enfant), en distinguant dans ces derniers les échanges initiés par la maitresse de ceux initiés par un élève. Dans la seconde, il va s'attacher à décrire le contenu des tours de parole. Avec cette méthode d'analyse, Joulain (1990) distingue différents types d'énoncés lors de ces échanges. Premièrement, les énoncés répondant à une adresse individuelle de la part de la maitresse. Deuxièmement, les énoncés qui répondent à une adresse collective de la maitresse en suivant immédiatement la 1^{re} adresse. Troisièmement, les énoncés qui répondent à une adresse collective de la maitresse mais non immédiatement après la première adresse, par exemple pour argumenter ce qu'un autre enfant a dit. Quatrièmement, les énoncés introduisant un nouveau thème de discussion sans sollicitation de la part de la maitresse.

Enfin, Péroz (2018) propose une analyse quantitative et structurale. La première analyse permet de savoir qui parle et combien de temps. Elle prend en compte d'une part, le nombre d'interventions et d'autre part, le

nombre de mots prononcés, c'est-à-dire la longueur des interventions. Le premier indicateur donne d'après Péroz une idée de la qualité de la séance, plaçant le curseur de ce qu'il qualifie de séance de qualité à une centaine d'interventions en grande section. De plus, il permet « d'apprécier la présence relative de l'enseignant et des élèves » (2018, p. 164). L'indicateur du nombre de mots prononcés s'intéresse à « l'occupation de l'espace conversationnel » des intervenants et prend également en compte la longueur moyenne des interventions. L'analyse quantitative débute par l'analyse quantitative globale qui s'intéresse à l'ensemble de la classe et « donne [ainsi] une idée du climat de la séance et du style pédagogique de l'enseignant en fonction de sa présence relative dans les échanges » (Péroz, 2018, p. 173). Dans un second temps, l'analyse quantitative des interventions des élèves, qui permet de situer ces derniers les uns par rapport aux autres.

L'analyse structurale a pour but de mettre en évidence les différentes phases de l'échange et notamment le moment où le locuteur intervient au cours de l'échange, elle permet d'avoir « une image de la dynamique conversationnelle de la séance » (Péroz, 2018, p. 175).

1.3 La régulation des échanges en séance de langage

1.3.1 L'importance du partage de la parole dans les apprentissages

Comme mentionné plus haut, le développement du langage apparaît comme fondamental chez l'enfant. Néanmoins pour que ce développement soit efficace, il semble important que, au cours des situations de langage, la parole soit partagée afin que tous les élèves puissent s'exprimer. En effet, c'est au cours de ces séances que l'élève va faire « la première expérience de l'autonomie intellectuelle et savante qui est celle qu'il doit construire à l'école » (Péroz, 2018, p. 150). L'auteur ajoute que l'élève ne pourra le faire que si le climat dans lequel on lui propose de prendre la parole est « serein [et] respectueux de la parole de chacun » (2018, p. 150). Joulain précise que « ceux qui parlent ont plus de chance de repérer les signaux de non compréhension-non acceptation de leurs interventions ; ils peuvent prendre plus facilement conscience de ce qu'il faut faire et dire et comment le dire, pour avoir des chances d'entrer dans le circuit de la communication en classe (1990, p. 66) ».

De plus, François (1993, cité par Péroz, 2015b) a montré au travers des enchaînements par « continuité et mouvements » d'un élève à l'autre, qu'un contexte favorable, c'est-à-dire fait d'écoute et donc de partage de la parole, permettait aux élèves d'apprendre ensemble à parler.

On constate que ces auteurs, à la différence de Florin ou Lentin citées plus haut, ne remettent pas en cause la taille du groupe lors des séances de langage mais plutôt la façon dont la parole est répartie entre les locuteurs. Au-delà des compétences liées au seul langage oral, le partage de la parole a donc une importance et un impact sur d'autres apprentissages. Doré (2012) explique en effet que si des difficultés apparaissent dans l'acquisition de la lecture c'est entre autres du fait de lacunes concernant le travail de la compréhension orale et notamment de la place réelle qu'on lui accorde. Elle pointe du doigt le fait que « la majorité des échanges se font entre l'enseignant et le groupe plutôt qu'entre l'enseignant et chacun des élèves et que ce

sont souvent quelques grands parleurs qui monopolisent une part importante de la conversation. Cela ne laisse guère la chance aux autres d'exercer leurs compétences langagières » (2012, p. 59). De plus, elle précise que « la compréhension orale, qui est, entre autres, reliée à la maîtrise de la langue, s'acquiert par des interactions verbales en nombre et qualité appréciables » (2012, p. 60). Il faut donc que tous les élèves aient la possibilité de parler lors des séances de langage.

1.3.2 La place de l'enseignant dans les séances de langage

L'analyse et la catégorisation des échanges lors des séances de langage oral en maternelle mettent notamment en lumière l'enseignant en tant qu'intervenant à part entière dans ces échanges. Il va donc s'agir de questionner sa posture et de définir sa place et son rôle ainsi que la façon dont il va interagir avec les élèves.

A l'école maternelle, les séances de langage sont traditionnellement basées sur un style de questionnement qui est celui du dialogue pédagogique ordinaire (Nonnon, 1997, citée par Péroz, 2015b) que Péroz (2018) appelle également le modèle dialogal adulte-centré. C'est-à-dire que l'enseignant pose une question à laquelle un élève répond. Dans son étude, Joulain a montré que « les séances de langage s'organisent sur le mode préférentiel d'échanges individuels courts (entre la maîtresse et un enfant particulier) ; soixante-dix pour cent d'entre eux en moyenne ne dépassant pas 2 tours de parole (1990, p. 64) ». Ce qui conduit souvent à des tours de parole plus nombreux pour l'enseignant que pour tous les élèves réunis.

Cette prédominance des interventions de l'enseignant au cours des séances de langage en maternelle, pourrait s'expliquer par le fait que sa place et son rôle sont importants à plusieurs titres. Premièrement, il apparaît comme un modèle qui se doit d'être vigilant en termes de niveau de langue utilisé, de syntaxe et de richesse lexicale. D'une part, l'enfant apprenant par imitation, il va reproduire ce que fait ou dit l'adulte, en l'occurrence l'enseignant, qui est en sa présence. D'autre part, cette posture de modèle de l'enseignant est mentionnée par le MENESR dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs. Il est précisé dans la compétence « P2 : Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement », que l'enseignant se doit « d'utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves » ainsi que « d'offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école » (2013, p. 3). Deuxièmement, il se doit de veiller à ce que les tâches et les buts soient bien explicités auprès des élèves. La mise en place d'un enseignement explicite a pour but de placer l'élève au cœur de ses apprentissages. Pour cela, l'enseignant se doit notamment d'annoncer les objectifs visés, les tâches à réaliser, les procédures, les stratégies et de procéder au final à un bilan des objectifs réalisés. Troisièmement, selon le SCEREN/CNDP, il apparaît comme « un maître de langage » (2011, p. 32) qui va être en charge du dynamisme et de la régulation des échanges. Ce qui est précisé par Bouysse et *al.* (2011) pour qui, « selon les moments, sa parole a une portée transmissive (introduction de vocabulaire par exemple), a valeur de modèle, a fonction de valorisation ou de correction ; elle n'est jamais neutre ».

D'après Joulain, les interventions de l'enseignant peuvent être réparties en plusieurs catégories : « les questions ou incitations à parler, les énoncés apportant de l'information, les énoncés évaluatifs, les énoncés reprenant tout ou partie d'un énoncé enfantin, les énoncés divers regroupant ceux ayant trait à la discipline, à l'organisation de la vie de la classe, ceux ayant trait à la répartition de la parole entre les enfants, etc. (1990, p. 60) ». Le rôle de l'enseignant est également mis en avant par Joulain (1990) qui précise que lorsque la maîtresse s'adresse à un enfant, les échanges sont plus longs que lorsqu'elle ne fait que régir à une intervention. Il ajoute que « la poursuite des échanges, entre l'enfant initiateur et la maîtresse, est souvent tributaire des stratégies de relance (questions) utilisées par celle-ci (1990, p. 65) ». Péroz parle à ce sujet d'un « modèle interactionnel qui fait de l'enseignant le gestionnaire direct de la progression des élèves sur tous les plans : « tâche disciplinaire, tâche discursive, postures et statut des participants » (Grandaty, cité par Péroz, 2013, p. 5). Cela implique de sa part une présence, une réactivité et une précision difficiles à concilier avec l'écoute patiente de ses élèves (2013, p. 5). Péroz (2010) ajoute que c'est le type de dialogue pédagogique choisi par l'enseignant qui va orienter la répartition de la parole.

Finalement, ce serait l'enseignant qui, au travers de ses interventions, déciderait du nombre et de la longueur des tours de parole des élèves. Ses choix et son attitude apparaissent donc comme majeur. Péroz (2018) propose de distinguer deux catégories d'interventions de l'enseignant : celles qui ont pour but de réguler les échanges (distribution de la parole, discipline) et celles relatives au contenu de la séance (questions, reformulations).

La place et le rôle de l'enseignant lors des séances de langage ne peuvent se concevoir qu'en les intégrant dans les échanges qu'ils suscitent avec les élèves, d'où la notion d'interactions pédagogiques. Celles-ci sont définies par Altet comme recouvrant « l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (1994, p. 124). Toujours selon Altet (1994), ces interactions sont caractérisées par plusieurs facteurs. D'abord, il ne s'agit pas d'une simple émission de message mais d'un échange visant un objectif d'apprentissage précis. Ensuite, il faut prendre en compte que ces échanges ont lieu dans un milieu social spécifique, la classe, qui modifie le statut de chacun. L'adulte et l'enfant devenant l'enseignant et l'élève. Ce contexte « apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation » (Marc, Picard, 1989, cités par Altet, 1994, p. 125). Enfin, ces échanges « se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre » (1994, p. 125).

Grandaty (2004) vient renforcer cette idée du rôle important de l'enseignant dans les séances de langage, notamment lorsqu'il s'agit de faire entrer l'élève dans la tâche langagière. Il précise ainsi que le rôle de l'enseignant va être de « réguler [l']action [de l'élève] pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école sans oublier la dimension des faces et des postures qui en découlent (Goffman, 1974) ; c'est-à-dire la manière dont un élève se situe par rapport aux autres et à l'enseignant

lorsqu'il essaie de prendre la parole, les droits et les impossibilités qu'il s'accorde et que les autres lui concèdent » (2004, p. 2). Grandaty (2004) ajoute que, dans la perspective de faire entrer l'élève dans une véritable situation d'échange, l'enseignant va entrer dans un rôle de médiateur. Ce système de médiation portant sur 3 points. Le premier est la tâche disciplinaire qui comprend les consignes et le dispositif. Le second est la tâche discursive qui englobe l'interlocution et les conduites. Le dernier point regroupe les postures et les statuts des participants, c'est-à-dire leurs rôles et leurs attentes.

La façon dont l'enseignant distribue la parole aux élèves a également de l'importance. Duncan (cité par Florin, 1991, citée par Arroyo-Garcia, 2012) parle d'indices verbaux et non verbaux. L'enseignant peut en effet donner la parole de manière verbale en nommant l'élève par son prénom ou le désigner par la gestuelle (en le regardant ou en le pointant du doigt). Un bémol est à apporter concernant le fait que ce soit l'enseignant qui distribue la parole. En effet d'après Péroz, il apparaît que « l'enseignant donne davantage la parole aux élèves qui sont considérés comme des grands parleurs. Cela parce qu'il estime que ce sont ces élèves là qui font avancer la conversation et les amènent au but final » (2010, cité par Arroyo-Garcia, 2012).

1.3.3 La régulation des échanges comme reflet de la gestion de classe

Plus largement, il apparaît que les actes de l'enseignant, donc les interactions avec les élèves qui en résultent et surtout la façon dont celles-ci sont gérées par l'enseignant témoignent de la manière dont les individus se comportent dans une conversation. Ces capacités n'étant pas « strictement liées à l'enseignement » mais, pouvant être envisagées comme « un sous-produit de la participation à une conversation » (Dessus, 2004, p. 70). Par conséquent, les capacités de l'enseignant liées à la gestion de classe, « ne sont que des capacités ressortissant à la prise de tour de parole au sein d'un dialogue » (Dessus, 2004, p. 70). Pour soutenir cela, Dessus s'appuie sur Sahlström (2001) qui a montré que les tours de parole au sein de la classe pouvaient s'effectuer de trois manières, celles-ci étant « simplement dérivées de la manière dont les humains gèrent les tours de parole dans la vie quotidienne » (Dessus, 2004, p. 71). Ces trois règles sont :

1. À chaque moment de transition, le locuteur peut choisir le locuteur suivant.
2. Si l'unité de parole en cours n'est pas construite pour sélectionner le locuteur suivant, alors le prochain locuteur peut s'« auto-sélectionner », c'est-à-dire entrer dans la conversation sans y avoir été invité.
3. Si aucun locuteur n'est sélectionné ni auto-sélectionné (règles 1 et 2), alors, le locuteur en cours continue de parler jusqu'au prochain moment de transition.

Sahlström considère ainsi que ces règles sont des heuristiques, c'est-à-dire que pour les suivre, les sujets « ne mettent pas en œuvre des décisions complexes, fondées sur le rappel de nombreuses variables. Ils utilisent seulement des habiletés de la vie courante (i.e., tenir et suivre une conversation) et reconnaissent intuitivement lorsque leur tour de parole est venu » (cité par Dessus, 2004, p. 71). Pour percevoir

cela, Sahlström rappelle que les élèves doivent écouter vraiment attentivement dans l'espoir éventuel de saisir le tour de parole suivant » (cité par Dessus, 2004, p. 71).

Comme nous l'avons mentionné, les compétences langagières des élèves de grande section sont en construction. Un des objectifs de l'enseignant de maternelle serait donc de parvenir à ce que les capacités conversationnelles des élèves deviennent des heuristiques afin que des règles comme « J'attends mon tour, j'écoute les autres, je demande la parole en levant le doigt, etc., [soient] partagées par l'enseignant et les élèves, sans enseignement et négociation préalable » (Dessus, 2004, p. 72) lorsque les élèves arrivent en école élémentaire. Ce que confirme Joulain (1990) lorsqu'il souligne que « l'apprentissage du fonctionnement du dialogue en milieu scolaire commence bien en maternelle et qu'il est dès le départ peu explicite ». Avant d'ajouter que « les enfants semblent acquérir très tôt savoirs et savoir-faire conversationnels leur permettant d'intégrer leur discours à celui des autres sans enseignement très explicite de ces compétences » (1990, p. 65).

1.3.4 Les formes de régulation des échanges

Comme nous venons de l'aborder, la place et le rôle de l'enseignant lors des séances de langage apparaissent comme une des principales formes de régulation des échanges. Cependant, il en existe d'autres. Par exemple, le bâton de parole dont Romain et Roubaud (2013) nous font une description. Celui-ci « est originaire des traditions nord-amérindiennes : c'est un outil servant à réguler la parole au sein d'un groupe ». Il peut être utilisé dès le début de l'école maternelle « pour permettre aux élèves de se familiariser et de s'approprier leur propre tour de parole » (Romain & Roubaud, 2013, p. 281). Son utilisation pouvant aller de la grande section jusqu'à la fin de l'école élémentaire dans le cadre des séances de débat. Quelle que soit son utilisation, « le bâton obéit à une double symbolique : celle de matérialiser, pour celui qui le détient, la parole et le temps de la parole et, pour ceux qui ne le détiennent pas, l'écoute respectueuse de la parole dans un but d'échange éventuel. Le bâton est confié par l'enseignant à un élève du groupe classe pour lui donner la parole et pour lui offrir un temps de parole sécurisé » (Romain & Roubaud, 2013, p. 281). De plus, les auteurs ajoutent qu'en « distribuant et désignant ainsi la parole, mais aussi en rappelant systématiquement et très rigoureusement les règles du fonctionnement de l'activité, l'enseignante contrôle la sécurisation de la parole des petits parleurs et la quantité de parole des grands parleurs » (2013, p. 282). Le bâton de parole possède également des avantages pour l'enseignant qui peut ainsi gérer sa propre parole, lui permettant ainsi « d'avoir du temps consacré à la reformulation et d'être entendu par tous » (Romain & Roubaud, 2013, p. 282). Avec cet outil, l'élève apprend à prendre la parole et à la réguler. Il peut donc à la fois encourager les petits parleurs à prendre la parole et permettre la régulation des prises de parole des grands parleurs. Leurs interventions perdant en visibilité car n'étant pas légitimées par la possession du bâton de parole.

1.3.5 La pédagogie de l'écoute de Péroz

Péroz a développé une forme de pédagogie qui « favorise l'amélioration des prises de parole de tous les élèves » (Péroz, 2015b, p. 3) et qui apparaît comme une manière intéressante de réguler les échanges lors des séances de langage. Sur le plan langagier, cette forme de pédagogie vise « la participation des élèves et l'allongement de leurs interventions » (Péroz, 2015b, p. 3). D'après Péroz (2015b), ces modifications portent sur plusieurs plans. Sur le plan pédagogique, il remet en question le dialogue pédagogique ordinaire auquel il substitue le Dialogue Pédagogique à Évaluation Différée (DPED). Ce qui signifie qu'il propose de « différer le moment où l'on va valider un certain état du savoir pour passer à une nouvelle question » (Péroz, 2018, p. 21). Il recommande ainsi aux enseignants de se placer en retrait lors des échanges. Notamment en réduisant « de manière drastique leur vitesse d'intervention et pour cela interroger systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la question pour une nouvelle série de réponses » (2015b, p. 7). Il préconise également de poser des questions ouvertes aux élèves. Mais également, d'une part de permettre aux élèves de répéter ou de reformuler ce qui a déjà été dit, également appelé la « reprise-reformulation ». Ce qui d'après Péroz « donne au traitement du thème une dimension spiralaire qui rend possible la participation de tous les élèves même les plus faibles, en même temps que cela permet au plus performant des interventions plus développées (2015b, p. 9) ». D'autre part, que l'enseignant répète les questions autant de fois que nécessaire. De plus selon Péroz, « ce changement pédagogique serait impossible sans une réévaluation des choix didactique de l'enseignant et du rôle du groupe dans l'apprentissage » (2015b, p. 6). Par conséquent, sur le plan didactique, Péroz (2013) conseille de ne pas utiliser d'albums illustrés lors des séances de langage mais plutôt de se servir de textes narratifs fictionnels non illustrés pour raconter l'histoire ou la lire à voix haute. Sur le plan des apprentissages, les enseignants doivent adopter un « format » de séance régulier qui en reprenant un même canevas de questionnement d'une séance à l'autre facilite l'anticipation des élèves et de l'enseignant sur le déroulement de la séance et partant, une prise de recul favorable à l'écoute des élèves, tant des élèves entre eux que de l'écoute des élèves par l'enseignant » (2013, p. 6). Péroz (2013) a pu mener des études sur des séances de langage en classe de maternelle qui mettaient en œuvre cette pédagogie de l'écoute. L'analyse de la dynamique conversationnelle au cours de ces séances a montré que les élèves s'écoutent plus entre eux et « profitent du temps qu'il leur est donné pour réfléchir et participer ensemble à la résolution des problèmes posés par les questions de l'enseignant » (2013, p. 11). Constatant également une « amélioration du climat des séances qui font régulièrement plus de 150 tours de parole » (2013, p. 12). Précisons également que Péroz (2015b) envisage la mise en œuvre de cette pédagogie, non pas avec des groupes réduits comme le préconise Florin et ses groupes conversationnels, mais avec un nombre d'élèves plus importants (autour d'une douzaine d'élèves). Ce dispositif apparaît comme plus exigeant car l'enseignant devra écouter sans valider dans l'attente d'avoir entendu un nombre suffisant de réponses.

1.4 Formulation de la problématique

1.4.1 Constat

Lors des séances de langage avec ma classe de grande section, j'ai fait le constat suivant. Parmi les élèves, certains peuvent être considérés comme des grands parleurs. Ils parlent sans lever le doigt et coupent souvent la parole, à moi et aux autres élèves. Ils monopolisent la parole et continuent à parler même après que j'ai donné la parole à un autre élève. Ils donnent des réponses, bonnes ou mauvaises, sans laisser le temps de la réflexion aux autres. Parfois, ils parlent en abordant des sujets qui n'ont pas de lien avec la question ou la discussion ou en répétant ce qui a déjà été dit.

Cela a plusieurs conséquences. D'une part, une diminution du sentiment d'implication et donc de la participation des autres élèves, ce qui conduit à une participation inéquitable des élèves. D'autre part, ces grands parleurs ne prennent pas toujours en compte mes consignes ni les interventions des autres élèves. Enfin, une certaine cacophonie peut apparaître lors des échanges.

1.4.2 Causes possibles

Pour expliquer ce constat, je me permettrai d'avancer les causes suivantes. Premièrement, les élèves, très centrés sur eux-mêmes et sur leurs interventions ne se rendent pas compte qu'ils perturbent les échanges. Deuxièmement, le cadre, c'est-à-dire les règles et les conditions de la prise de parole, n'est pas suffisamment clair et précis. Ce cadre peut notamment varier suivant le contexte (école vs. famille) ou le moment (cette année vs. année précédente avec un autre enseignant). Les exigences en termes d'apprentissage et de comportement de ce dernier n'étaient peut-être pas placées au même niveau. Troisièmement, les élèves ont des difficultés à s'autoréguler. Ils s'expriment au moment où ils ont besoin et envie de le faire. Ils ont une activité intellectuelle importante, ce sont des élèves avec des facilités dans le domaine du langage (l'un d'entre eux connaît par exemple de nombreux mots de vocabulaire en français et en anglais) et dans la capacité à entrer en communication avec les autres. Quatrièmement, le format des séances de langage n'est pas adapté. Il ne permet pas une explicitation claire et un respect des règles de la prise de parole par les élèves. Cinquièmement, le fait que certains élèves parlent beaucoup entraîne une diminution de l'implication et de la participation de certains élèves qui se désengagent de l'activité et deviennent donc des élèves silencieux ou petits parleurs dans ces situations.

Le fait d'avoir constaté que certains élèves monopolisaient la parole sans respecter les règles de prise de parole et que dans le même temps, certains élèves ne participaient pas aux échanges m'a conduit à me demander **comment favoriser la participation équitable de tous les élèves de grande section lors des situations de langage en groupe ?** Cela afin de permettre à tous les élèves d'accéder à la maîtrise des compétences langagières attendues en fin d'école maternelle.

1.4.3 Proposition d'intervention

Dans le but de répondre à cette problématique, mon intervention a consisté à comptabiliser les tours de parole ainsi que par la suite la longueur des interventions des élèves (lors de deux séances). Puis, à les analyser avec eux pour constater la contribution et les progrès de chacun.

Afin de comptabiliser les tours de parole, je me suis servi du système des jetons. Celui-ci a été conçu dans les années 1990 par Péroz qui développait sa pédagogie de l'écoute et qui a vu dans ce système un moyen de mettre en œuvre le Dialogue Pédagogique à Évaluation Différée, telle que décrite dans la section 1.3.5. p. 15. Il était en effet parti du constat que les élèves avaient des habitudes issues du dialogue pédagogique ordinaire, à savoir que « leur attention est fragile et tandis que certains d'entre répondent rapidement parfois sans lever le doigt, d'autres se désintéressent de cette activité » (2018, p. 298). Selon lui, ce système permet aux élèves « de se faire une représentation positive de l'apprentissage du langage tel qu'on le conçoit à l'école ». Il ajoute que « ce dispositif permet d'objectiver chaque prise de parole au cours même de la séance en la matérialisant par un jeton donné à l'élève qui peut ainsi voir très concrètement que ses interventions sont justement mesurées est donc reconnues. Pour l'enseignant, c'est aussi le moyen de s'assurer que tous participent de manière équilibrée aux échanges ». Ce système apparaît donc comme « une « béquille » qui « permettra à chacun d'apprendre quel est son rôle et quelles sont les règles à respecter au cours de la séance de langage » (2018, p. 298).

Le système des jetons est basé sur quatre règles. Dont deux règles fondamentales que sont :

- 1- Quand on parle, on obtient un jeton qui doit rester dans le bol.
- 2- Pour prendre la parole, il faut lever le doigt et attendre que l'enseignant donne la parole.

Ainsi que sur deux règles supplémentaires :

- 3- Il ne faut pas jouer avec le jeton.
- 4- L'enseignant peut reprendre un jeton à celui qui coupe la parole ou qui joue avec ses jetons.

Je n'ai pas retenu cette dernière règle lors de mes interventions car, pour l'avoir expérimentée une fois avec une élève, cet acte l'a vexé et l'a conduite à ne plus intervenir. Ce qui va à l'encontre de mon objectif qui est de favoriser la participation de tous les élèves.

Le système des jetons de Péroz peut être résumé par la carte mentale présentée à la page suivante. Celle-ci présente notamment l'utilisation qui doit être faite du système des jetons, le déroulement de la première séance d'utilisation, son lien avec le DPED ainsi que le détail des règles.

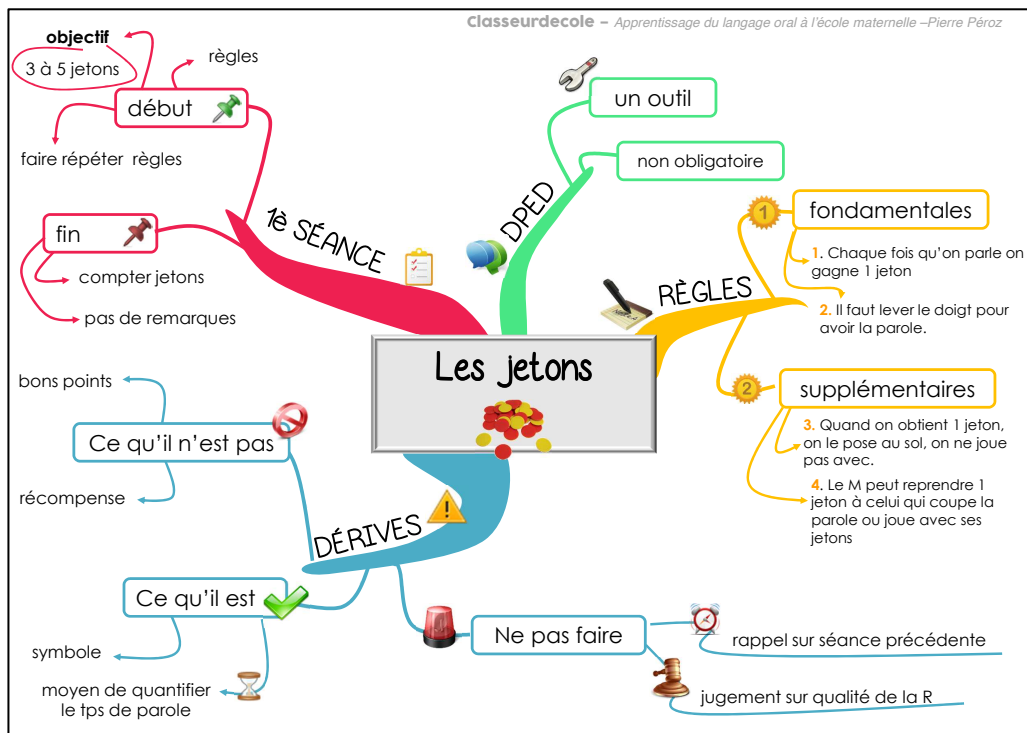


Figure 1 Le système des jetons de Péroz ; source : <https://classeurdecote2.wordpress.com>

2 Étude

Avant d'entrer dans le détail de l'étude menée, il me semble important de préciser que la deuxième partie de cette année scolaire 2019-2020 aura été particulière. En effet, elle fut perturbée par la propagation d'un virus ayant contraint le gouvernement à décréter le confinement généralisé de la population et la fermeture des écoles pour plusieurs semaines à compter du lundi 16 mars. Ce qui ne m'a pas permis de réaliser dans son intégralité l'étude initialement prévue et d'effectuer le travail l'accompagnant. Ce qui explique que je n'ai pu mettre en place le système des jetons que lors de deux séances, dont une de test, que par conséquent le recueil des données n'est que partiel et que les conclusions que j'en tire ne sont pas totalement vérifiées.

2.1 Hypothèses

Afin de remédier au problème principal rencontré qui est la participation inéquitable des élèves lors des séances de langage, je formule les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : À l'issue de la séance 1, et comparativement à la séance 0, le nombre de tours de parole des élèves grands parleurs effectué sans avoir levé la main aura diminué et que le nombre de tours de parole des élèves petits parleurs aura augmenté. La mise en place du système des jetons et les règles de prise de parole qui l'accompagne favorisant ainsi l'autorégulation des élèves grands parleurs.

Hypothèse 2 : Les élèves petits parleurs prennent plus la parole en levant la main. Ainsi ils prennent conscience qu'ils ont peu de jetons devant eux et que s'ils souhaitent en obtenir davantage, ils doivent prendre la parole en levant la main.

La mise en place du système des jetons permettra à la fois une régulation des prises de parole des élèves grands parleurs et une augmentation de celles des élèves petits parleurs ce qui conduira à une participation plus équitable des élèves lors des séances de langage.

2.2 Participants

Ma classe se compose d'élèves de grande section et de CE1. Le langage oral étant un des principaux objectifs visés au cycle 1 et son travail plus fréquent qu'avec les CE1, cette étude s'est déroulée avec le groupe classe de grande section composé de 13 élèves (2 filles et 11 garçons). Cependant, l'un des garçons n'a pas participé à l'étude. En effet, c'est un élève avec des difficultés d'apprentissages qui le conduisent régulièrement au Centre Médico-Psychologique pour travailler avec des spécialistes. Par ailleurs, les élèves de grande section sont issus de classes de moyenne section différentes, voire d'autres écoles pour deux d'entre eux. Lors de ces séances de langage, les élèves étaient assis sur les bancs du coin regroupement. A noter qu'afin de garantir l'anonymat des participants à cette étude, j'ai attribué une lettre de A à L à chacun des élèves.

2.3 Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'étude

Afin de conduire cette étude, je me suis basé sur les séances de langage placées le jeudi en début d'après-midi. Ce créneau correspond en effet à un moment où je suis seul avec les élèves de grande section, les élèves de CE1 étant en enseignement décroisé (italien) avec une autre enseignante de l'école. Ces séances prenaient la forme d'une discussion à visée philosophique et s'inscrivaient dans une séquence de 6 semaines. Pour l'élaboration et la conduite de ces séances, je me suis inspiré des fiches pédagogiques proposés par les P'tits philosophes de Pomme d'Api. La fiche d'accompagnement pédagogique dont je me suis servi pour la séance 1 se trouve en annexe 2. La séance de langage se présentait sous cette forme : après avoir présenté une image aux élèves, je leur proposais une question sur laquelle réfléchir (par exemple : « C'est quoi un ami ? »). Je me suis orienté vers ce type de format de séance pour mon étude car d'une part, il est reproductible quasiment à l'identique (en termes de durée et de support) d'une semaine à l'autre, ce qui enlève un biais important lors de l'analyse des résultats. D'autre part, une fois que les élèves se sont familiarisés avec le support, le fonctionnement et ce que j'attends d'eux, je pense qu'ils s'engagent plus facilement dans l'activité. De plus, le genre de thème abordé peut être stimulant pour les élèves. Afin de me placer dans le cadre d'un enseignement explicite, j'ai pris le temps, en introduction des 2 séances de langage S0 et S1 de présenter le matériel utilisé, à savoir les jetons et les bols, ainsi que les règles qui accompagnent l'utilisation du système des jetons.

Le dispositif fonctionne de la manière suivante. J'ai un tas de jetons, neutres et identiques, devant moi. Chaque élève possède un petit bol dans lequel il met les jetons qu'il reçoit après chaque intervention ayant respectée les règles de prise de parole. Lors de chacune de mes interventions, je reçois également un jeton que je place devant moi. A la fin de la séance, chaque élève compte le nombre de jetons qui se trouve dans son bol et m'indique ce nombre. En général, l'élève compte (ou recompte s'il a oublié) ses jetons au

moment où je lui fais cette demande ce qui me permet de vérifier l'exactitude en recomptant éventuellement avec lui. J'inscris alors ce nombre dans la grille de collecte des données que j'ai avec moi.

Afin de faire prendre conscience aux élèves de l'évolution du nombre de tours de parole d'une séance à l'autre, je leur fais d'abord visualiser ce nombre sur leur bande numérique personnelle qu'ils ont devant eux. Puis, je leur montre sur cette même bande numérique, le nombre d'interventions de la séance précédente. Enfin, je leur demande s'ils ont une ou des explications à cette différence. Étant donné que cette phase métacognitive est difficile pour des élèves de grande section, elle pourrait être guidée en posant des questions du type : est-ce que le sujet de la discussion d'aujourd'hui t'intéresse plus ou moins que la dernière fois ? Avais-tu plus ou moins envie de parler que la dernière fois ? Es-tu plus ou moins en forme que la dernière fois ? Est-ce que quelque chose t'a dérangé ou motivé au cours de cette discussion ? Cependant, comme mentionné plus haut et comme je l'ai précisé aux élèves, les jetons ne sont en aucune manière une récompense ou un jugement de valeur de la participation de chacun. Ils ne doivent pas donner lieu à la mise en avant ou au dénigrement d'un élève, de la part de l'enseignant ou des autres élèves. Par conséquent, aucune compétition ne doit s'installer entre les élèves. C'est pour cela que d'une part, seul l'enseignant conserve une trace écrite de la participation de chacun des élèves. D'autre part que les comparaisons se font soit entre la participation de l'enseignant et la participation de l'ensemble des élèves, soit individuellement d'une séance à l'autre. Mais jamais entre les élèves sur une même séance.

Chaque intervention des élèves comptabilisée par un jeton doit répondre à plusieurs critères. D'une part, l'élève doit avoir levé le doigt. D'autre part, son intervention doit être en lien avec la discussion. C'est-à-dire que ne seront pas comptabilisées par un jeton les interventions pour faire une demande personnelle (se moucher, changer de place, etc...).

Idéalement, et afin de m'inscrire dans les prescriptions de Péroz qui au travers du dialogue pédagogique à évaluation différée préconise, entre autres, une réduction de la prise de parole de l'enseignant, mes interventions étaient peu nombreuses et se limitaient autant que possible à des questions pour relancer la discussion. La parole étant distribuée en désignant les élèves du doigt. Les séances étaient d'une durée de 20 minutes effective. C'est-à-dire sans compter le temps consacré à la présentation de la séance et à son bilan.

Afin d'essayer le dispositif, j'ai d'abord effectué un pré-test. Celui-ci a eu lieu le jeudi 13 février lors d'une séance de langage de 20 minutes dont l'objectif était de finaliser une séquence consacrée à l'écriture collective (par dictée à l'adulte) d'un conte. Cette séance est notée S0 dans la section 2.4. p. 20.

2.4 Résultats

Suite à ces séances de langage, j'ai réalisé et envisagé le traitement de données suivant. Pour ce faire, je me suis inspiré de la méthode d'analyse de Péroz (2018) en procédant d'abord à une analyse quantitative des interventions des élèves et entre autres, le nombre d'interventions des élèves.

Pour les séances durant lesquelles j'ai comptabilisé les tours de parole, c'est-à-dire le nombre des interventions, j'ai obtenu les données présentées dans le tableau 1. J'ai ensuite fait le total des interventions des élèves avant de faire une moyenne par élève. Enfin, j'ai calculé l'évolution du nombre de tours de parole entre la séance 0 (notée S0) et la séance 1 (S1).

Tableau 1. Nombre d'interventions par élève.

Nombre de tours de parole par locuteurs			
Réf. élève	S0	S1	Évolution
A	3	2	-1
B	6	6	0
C	5	4	-1
D	0	6	+6
E	2	9	+7
F	0	3	+3
G	4	2	-2
H	7	7	0
I	2	3	+1
J	5	7	+2
K	8	6	-2
L	5	7	+2
Total élèves	47	67	+20
Moyenne par élève	3,9	5,6	+1,7
PE	Non relevé	15	

Le traitement des résultats m'a conduit à une catégorisation des élèves en fonction du nombre de jetons obtenus donc du nombre d'interventions au cours de la séance. Ce qui, au regard des deux séances au cours desquelles j'ai pu récolter des données, m'a permis d'établir la typologie suivante.

1. Élèves *silencieux* : ne prononcent aucun mot, donc n'obtiennent aucun jeton.
2. Élèves *petits parleurs* : obtiennent 3 jetons ou moins.
3. Élèves *moyens parleurs* : obtiennent entre 4 et 6 jetons.
4. Élèves *grands parleurs* : obtiennent entre 7 et 10 jetons.

Sur la base de cette première typologie, j'ai décidé d'un code couleur afin de mettre en évidence l'évolution du nombre de jetons obtenus et les passages des élèves d'un groupe à l'autre entre la séance S0 et la séance S1. Par conséquent, dans le tableau 1, les 6 élèves qui ont un nombre de tours de parole, donc qui ont obtenu davantage de jetons suite à la 2^e séance apparaissent en rouge. Les 4 élèves qui ont obtenu moins de jetons apparaissent en bleu. Enfin, les 2 élèves qui ont le même nombre de jetons entre les deux séances apparaissent en noir. Par ailleurs, la figure 2 ci-dessous permet de mettre en évidence le groupe de niveau des élèves lors des deux séances.

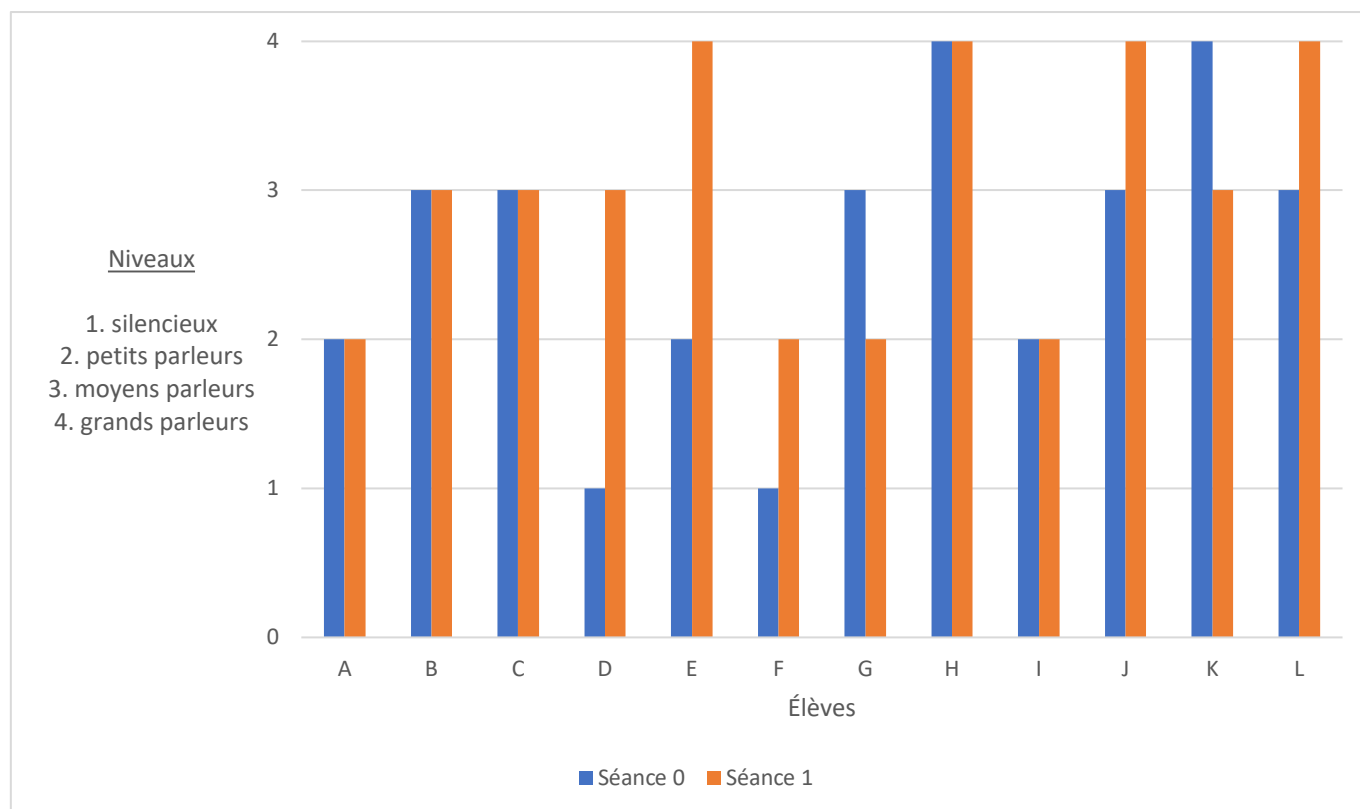


Figure 2. Niveau des élèves en fonction du nombre d'interventions et évolution entre les deux séances.

La lecture du tableau 1 et de la figure 2 permet une première confrontation avec les hypothèses émises dans la section 2. 1. p. 18. L'hypothèse 1 était que la mise en place du système des jetons et les règles de prise de parole qui l'accompagne favorisant l'autorégulation des élèves grands parleurs. Nous constatons qu'à l'issue de la séance 1, et comparativement à la séance 0, un des deux élèves grands parleurs est resté dans cette catégorie, le second a diminué sa participation pour être catégorisé moyen parleur. Cette hypothèse peut donc être validée.

L'hypothèse 2 était que les élèves petits parleurs prennent plus la parole en levant la main. Nous constatons qu'entre les deux séances, le nombre d'élèves qui n'interviennent pas du tout est descendu à zéro. Plus précisément, les deux élèves considérés comme silencieux sont passés, pour l'un dans la catégorie petits parleurs et pour l'autre dans celle des moyens parleurs. De plus, un des trois élèves petits parleurs est passé dans la catégorie des grands parleurs, tandis que les deux autres n'ont pas changé de catégorie. Dans le même temps, trois élèves entrent à l'issue de la séance 1 dans la catégorie des grands parleurs. Un en provenance de la catégorie des petits parleurs, les deux autres de celle des moyens parleurs. Nous constatons donc au travers de la lecture du tableau 1 et de la figure 2, que sur les 12 élèves du groupe, 6 soit la moitié de l'effectif, comptabilisent davantage de jetons à l'issue de la seconde séance et que 5 sont passés dans le groupe supérieur. Tout en constatant que le nombre moyen d'interventions par élève a augmenté de 1,7 entre les deux séances. On peut donc considérer que cette hypothèse est également validée. A noter que si les tours de parole sont plus nombreux lors de la séance 1, ces interventions se font en respectant les règles

de prise de parole comme l'impose le système des jetons. Ce qui résout une partie de la problématique de départ.

Dans un second temps, si j'avais pu mettre en œuvre l'intégralité de mon étude, toujours dans une perspective d'analyse quantitative des interventions des élèves, j'aurais analysé la longueur des interventions, c'est-à-dire le nombre de mots prononcés, pour chaque élève ainsi que la longueur moyenne de ces interventions. Pour cela, je souhaitais effectuer un enregistrement audio de deux séances, à savoir les séances n° 2 et n° 5. Pour réaliser ces enregistrements, j'aurais procédé de la manière suivante. Sachant que, pour m'assurer de la légalité de cette action, j'avais déjà distribué aux parents des élèves concernés, une « autorisation parentale d'enregistrement et d'utilisation de la voix d'un mineur » (cf. annexe 1) qu'ils devaient me retourner en deux exemplaires signés. D'abord, j'aurais enregistré la séance de langage au moyen d'un dictaphone. Puis, j'aurais effectué la transcription de cet enregistrement. Enfin, j'aurais comptabilisé le nombre de mots prononcés lors de chacune des interventions des élèves. Croisé avec le nombre d'interventions de chaque élève, le nombre de mots prononcés m'aurait indiqué la longueur moyenne des interventions. Ces données auraient été présentées dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Nombre et longueur moyenne des interventions par élève.

	Nombre d'interventions			Nombre de mots prononcés			Longueur moyenne des interventions		
N° élève	S2	S5	Évolution	S2	S5	Évolution	S2	S5	Évolution
A ... L									
Total élèves									
Moyenne par élève									
PE									

Suite au recueil et au traitement des données sur l'ensemble de l'étude, c'est-à-dire 6 séances, j'aurais pu m'attendre à observer une confirmation des résultats obtenus à l'issue des séances S0 et S1. D'une part, que les élèves silencieux et les petits parleurs obtiennent plus de jetons, donc qu'ils prennent davantage la parole. D'autre part, que les grands parleurs prennent un peu moins souvent la parole mais que la longueur de leurs interventions reste stable voire augmente.

Pour aller plus loin dans la catégorisation des élèves en fonction de leur participation aux échanges, j'aurais pu proposer une typologie plus étoffée en termes de critères. Celle-ci aurait pu se faire sur la base des données déjà présentées, à savoir, le nombre d'interventions par élève. Critère auquel j'aurais ajouté le nombre de mots prononcés par séance, ainsi que le nombre de mots prononcés par intervention. N'ayant pas toutes ces données, je vais me référer aux données proposées par Péroz (2013) en ce qui concerne le nombre de mots prononcés par interventions, et à Jullien-Serre (2019) pour le nombre de mots prononcés par séance. J'ajouterai à ces critères quantitatifs, un critère qualitatif relatif à l'attitude de l'élève, proposé par Servajean, Douis Sedda et Pastor (2017).

Tableau 3. Typologie des groupes de parole.

	Nombre d'interventions (Gleizal, 2020)	Nombre de mots prononcés par séance (Jullien- Serre, 2019)	Nombre de mots prononcés par intervention (Péroz, 2013)	Attitude (Servajean et <i>al.</i> , 2017)
Élèves silencieux	0	0	0	/
Élèves petits parleurs	< 3	< 10	2,5	/
Élèves moyens parleurs	4 à 6	10 à 29	/	Attendent leur tour
Élèves grands parleurs	6 à 10	> 30	7	Monopolisent la parole

Le fait de prendre en compte d'autres critères que le nombre d'interventions permet à l'enseignant d'avoir un regard plus précis sur les interventions des élèves et donc de faire une meilleure évaluation de leurs acquis et de leurs besoins.

Par ailleurs, étant donné que à la lecture de Péroz (2013, 2018), l'espace conversationnel occupé par l'enseignant s'avère être un critère d'analyse pertinent pour juger de la participation des élèves, j'aurais pu procéder à une analyse quantitative globale telle que décrites par l'auteur. Ces données auraient pu être présentées dans le tableau 4 qui mentionne le nombre d'interventions au cours de la séance et leur répartition entre les élèves et l'enseignant.

Tableau 4. Nombre d'interventions lors des séances.

Nombre d'interventions au cours des séances							
	S0	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Ensemble	47	82					
Total élèves	47	67					
Total enseignant	/	15					
Part élèves (%)	100	81,7					

Toujours en suivant le protocole d'enregistrement décrit ci-dessus et afin de pouvoir analyser la nature des interventions de l'enseignant, j'aurais pu distinguer les interventions ayant trait à la gestion des échanges, de celles liées au contenu. Ces données auraient été répertoriées dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5. Nature des interventions de l'enseignant.

	Séance 2	Séance 5	Évolution
Interventions liées à la gestion.			
Pourcentage d'interventions liées à la gestion.			
Interventions liées au contenu.			
Nombre total d'interventions.			

A la lecture des résultats des tableaux 4 et 5, j'aurais pu m'attendre à confirmer ou à faire certaines observations. D'une part à ce que le nombre d'intervention de l'enseignant diminue, car les élèves auraient davantage pris la parole. D'autre part, que le nombre d'interventions liées à la gestion des échanges soient en diminution. Les élèves respectant mieux les règles conversationnelles, les interventions de l'enseignant auraient été davantage liées au contenu de la séance.

3 Discussion et conclusion

Le but de cette étude était de mettre en place un outil ou une méthode permettant de favoriser la participation équitable de tous les élèves de ma classe de grande section lors des séances de langage. Pour cela, j'ai utilisé le système des jetons élaboré par Péroz dont le principe est basé sur l'attribution d'un jeton à chaque tour de parole effectué en respectant les règles de prise de parole. J'ai donc émis les hypothèses que ce système permettrait à la fois la régulation de la prise de parole des élèves grands parleurs et encouragerait les élèves petits parleurs à participer.

3.1 Mise en lien avec les recherches antérieures

La mise en place du dispositif des jetons au cours de cette étude a favorisé l'acquisition d'un certain nombre de compétences par les élèves. Au regard des objectifs visés, mentionnés dans le programme du cycle 1 du MENESR, les élèves ont travaillé leur capacité à « communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » (2015, p. 9), notamment par leur capacité à « participer à la régulation du propos du groupe » (Groupe académique Grenoble, 2017). En référence aux compétences générales décrites par Péroz (2018) et citée dans la section 1.2.1. p. 5, nous pourrions considérer que les élèves ont progressé dans leur capacité à parler et à parler longtemps. Ce que les indicateurs que sont le nombre d'interventions et la longueur moyenne de celles-ci auraient pu mettre en évidence dans les résultats.

A la lecture de ces derniers, basés sur les données effectivement récoltées et sur celles que je me serais attendu à récolter, on constate que les hypothèses émises sont en partie validées. En effet, suite à la séance S1, on constate qu'un des deux élèves grands parleurs est passé dans la catégorie moyens parleurs. Cependant, le nombre de grands parleurs est passé de 2 à 4. On observe également que la participation générale est plus importante avec l'absence à l'issue de la séance S1 d'élèves dans la catégorie silencieux. Cela se traduit aussi par une participation moyenne par élève en augmentation entre les deux

séances. Il apparaît donc que pour favoriser la participation équitable des élèves, il est pertinent d'augmenter le nombre de tours de parole des élèves petits parleurs en régulant les prises de parole des élèves grands parleurs. Considérant également le fait que le système des jetons apparaît comme une intervention de l'enseignant dans un contexte d'interaction avec l'élève dans le but de favoriser le développement de sa capacité d'autorégulation. Cette intervention prenant la forme d'un étayage matériel tel que mentionné dans la section 1.1.2. p. 3.

Par ailleurs, la suite de l'étude aurait pu montrer que la place de l'enseignant dans l'espace conversationnel est très importante en termes de nombre d'interventions. Par conséquent, agir pour favoriser une meilleure répartition des tours de parole chez les élèves passe également par une limitation des interventions de l'enseignant. C'est notamment ce qu'a montré Péroz au travers de la pédagogie de l'écoute. Cependant, la validation des hypothèses de départ n'aurait pu être réelle qu'en conduisant effectivement la partie de l'étude consacrée au recueil des données liées à la longueur des interventions des élèves.

3.2 Limites et perspectives

Comme souhaité par Péroz, le système des jetons semblerait donc être un outil pertinent pour objectiver les prises de parole des élèves. Il s'avérerait être un outil de mesure intéressant mais un outil pédagogique à la portée limitée dans la mesure où il ne se suffit pas à lui-même. C'est en effet un procédé qui permettrait de favoriser la participation équitable des élèves mais, étant donné qu'il fait partie d'un système que Péroz a décrit dans le cadre de la pédagogie de l'écoute, il semblerait nécessaire de mettre en place d'autres éléments, dont ceux constitutifs du dialogue pédagogique à évaluation différée.

C'est pourquoi, dans l'hypothèse où après quelques séances j'aurais constaté que le système des jetons ne fonctionne pas pour résoudre entièrement et de manière durable ma problématique de départ, j'aurais envisagé l'utilisation de l'ensemble des principes du dialogue pédagogique à évaluation différée de Péroz (2018) tels que précisés ci-dessous :

- a. « Laisser aux élèves le temps de réfléchir et de construire leurs interventions ». Par conséquent, il aurait été possible d'allonger la durée de la séance afin qu'aucun élève ne soit frustré de ne pas avoir pu s'exprimer complètement sur le sujet et ainsi ne pas le démotiver pour la séance suivante. Péroz, estime qu'une séance de langage peut durer de 20 à 40 minutes, et que « 25 minutes d'échanges pour un groupe de 12 à 13 élèves permet à chacun d'entre eux de s'exprimer plusieurs fois tout au long de la séance » (2018, p. 114). Mais avant d'envisager un allongement de la durée de la séance, les élèves pourraient bénéficier de plus de temps pour s'exprimer du fait que l'enseignant participe moins comme le préconise Péroz.
- b. « Laisser les élèves reprendre ce qui a déjà été dit ». Par conséquent, toujours comptabiliser les répétitions dans les prises de parole. Ne pas poser de nouvelle question dès qu'une réponse satisfaisante a été obtenue. Ce point étant déjà en partie respecté lors des séances de langage.

- c. « Poser des questions ouvertes ». D'après Péroz, celles-ci « définissent un lieu de réflexion et de construction du savoir. Elles permettent à chacun d'intervenir plusieurs fois sur le sujet [...] au fur et à mesure que la réflexion progresse » (2018, p. 35).
- d. « Pratiquer un questionnement collectif ». C'est-à-dire, faire en sorte que l'enseignant s'adresse toujours à tous les élèves afin d'éviter les échanges individualisés. Ce qui n'est pas toujours le cas, j'ai tendance à relancer certains élèves individuellement sur leurs propos.
- e. « Répéter les questions », ce qui constitue pour Péroz un gage de leur qualité. En prenant garde cependant à ne pas trop augmenter le nombre d'interventions de l'enseignant. En effet, j'ai constaté une tendance à ne pas vouloir trop répéter les questions pour faire avancer l'échange.

J'ai identifié un certain nombre de limites à l'étude que j'ai menée. Certaines sont liées à la méthode de l'étude en elle-même. D'une part, il aurait peut-être été pertinent d'analyser la participation des élèves avant de mettre en place le système des jetons. C'est-à-dire d'effectuer une mesure objective de mon problème au cours d'une séance initiale. A savoir, établir dans quelle mesure les élèves que j'identifiais comme des grands parleurs gênaient-ils la participation des autres élèves et dans quelle mesure les élèves petits parleurs ne participaient pas aux échanges. Pour cela, il aurait fallu que, en amont de mon intervention, au cours d'une séance de langage d'un format similaire à celui sur lequel a reposé mon étude, je comptabilise le nombre d'interventions des élèves. Ce qui aurait probablement nécessité, soit l'enregistrement de la séance car l'introduction de jetons pour comptabiliser les tours de parole faisait déjà partie du dispositif à venir, soit l'aide d'une personne extérieure pour effectuer le comptage.

D'autre part, les deux séances de langage dont sont issues les données présentées dans la section résultats ne reposent pas sur le même format. La séance 0, dont l'objectif était de tester le système des jetons correspond à la séance terminale d'une séquence dont l'objectif était l'élaboration commune d'un conte. Tandis que la séance 1, repose sur une discussion à visée philosophique dont l'objectif était de débattre à partir d'une question et d'un dessin associé. Or, on peut penser que ces formats de séances différents ont eu un impact sur les élèves, en termes de compétences mobilisées, de représentation des attendus, de motivation et donc d'implication dans l'activité.

Cependant, je prévoyais au cours de l'étude d'enregistrer deux séances de langage, à savoir les séances n° 2 et n° 5. La première aurait pu constituer la séance initiale et la seconde, la séance finale. Donnant ainsi la possibilité de mesurer les évolutions entre les deux.

En outre, si au travers de ses études, Péroz a prouvé l'efficacité du DPED pour favoriser les prises de parole des élèves petits parleurs, il l'a fait en analysant un même groupe d'élèves au cours de plusieurs séances, sans avoir recours, me semble-t-il, à un groupe contrôle pour le vérifier. Il aurait donc pu être intéressant de mener cette étude en analysant en parallèle les tours de parole lors des séances de langage de deux classes de grande section, l'une utilisant le système des jetons et l'autre non.

Par ailleurs, dans la partie terminale de la section résultats, je propose d'analyser la nature des interventions de l'enseignant en me référant à la typologie proposée par Péroz (2018) à savoir : intervention gestion vs. intervention contenu. Pour aller plus loin, il aurait été envisageable de se reporter à la typologie de Joulain présentée dans la section 1.3.2. p. 12 à savoir : les « questions ou incitations à parler, les énoncés apportant de l'information, les énoncés évaluatifs, les énoncés reprenant tout ou partie d'un énoncé enfantin, les énoncés divers regroupant ce ayant trait à la discipline, à l'organisation de la vie de la classe, ce ayant trait à la répartition de la parole entre les enfants » (1990, p. 60). Cette option aurait peut-être permis de mieux analyser l'impact de l'utilisation du système des jetons sur la répartition de la parole. Le choix de la typologie de Péroz a été fait car celle-ci était intégrée dans son analyse quantitative, retenue dans le cadre de cette étude.

D'autres limites sont liées à la mise en œuvre matérielle de l'étude. Premièrement, dans l'utilisation du système des jetons lors des séances de langage. Un biais important est à prendre en compte. Étant donné que c'est moi qui distribuais la parole, cela a pu fausser les résultats par exemple, en donnant toujours la parole aux mêmes élèves. Pour éviter cet écueil, les élèves étant assis en demi-cercle face à moi, j'aurais pu distribuer la parole en allant toujours de la gauche vers la droite. J'aurais également pu donner la parole aux élèves qui ne la demandaient pas. Cela afin de les garder impliqués dans la discussion et les inciter à participer. De plus, il n'est pas toujours évident d'être juge et partie et il m'est arrivé parfois d'oublier de m'attribuer un jeton lors d'interventions très brèves. Par exemple, la valeur 15 mentionnée dans le tableau 4 de la section 2. 4. p. 20-21 pour caractériser le nombre d'interventions de l'enseignant me semble sous-évaluée. Les solutions auraient pu être, soit de demander à un tiers de comptabiliser mes tours de parole, soit d'effectuer ce comptage sur la base d'un enregistrement de la séance. Cela aurait par ailleurs permis de me concentrer davantage sur la conduite de la séance.

Deuxièmement, dans la perspective de la poursuite de l'étude, les discussions à visée philosophique ne constituent peut-être pas le format de séance le plus évident à comprendre et à mettre en œuvre pour des élèves de cycle 1. Même si cela demeure à leur portée, j'ai souvent dû intervenir pour recentrer les échanges sur le sujet de départ. Peut-être que travailler à partir d'albums de jeunesse pourrait s'avérer être un choix intéressant. Ou, pour être en accord avec la pédagogie de l'écoute de Péroz décrite plus haut, faire le choix d'une histoire, lue ou racontée, mais non illustrée.

Par ailleurs, dans le but que les élèves soient plus sensibles et qu'ils intègrent mieux les règles constitutives du système des jetons, il aurait pu être intéressant de faire émerger ces règles chez les élèves. En demandant par exemple, que faut-il faire pour prendre la parole ? Que fait-on lorsque quelqu'un d'autre est en train de parler ?

En outre, dans la section 2. 4. p. 20, je procède à une catégorisation des élèves, de silencieux à grands parleurs, en fonction de leur participation aux échanges. Or, nous pourrions considérer que cette catégorisation est discutable et subjective. En effet elle peut être influencée par plusieurs facteurs. Premièrement, le critère retenu. Un élève petit parleur au regard du nombre d'intervention peut

être un grand parleur en termes de nombre de mots prononcés pendant la séance. C'est pourquoi le critère du nombre de mots prononcés par interventions semble être un critère pertinent comme le suggère Péroz (2013). Par ailleurs, ce dernier remet en cause dès 2010 l'expression même de petit parleur. Il lui reproche notamment d'être basée sur un mélange de compétences langagières et linguistiques et donc de ne pas s'appuyer sur des critères clairs. Deuxièmement, le contexte. Suivant si les échanges oraux ont lieu à l'école, dans la famille ou entre pairs, le comportement de l'élève pourra être différent. Par exemple, un élève petit parleur en contexte scolaire pourrait s'avérer être un grand parleur lorsqu'il est en famille. Troisièmement, les modalités de travail. Un élève petit parleur pourrait être inhibé par la présence de nombreux camarades lors de séances de langage en groupe mais être un grand parleur lors d'échanges individualisés avec l'enseignant ou lors d'échanges avec un camarade. Quatrièmement, le format de séance et les outils utilisés. J'ai par exemple pu constater que des élèves n'avaient rien à raconter lors du Quoi de neuf ? rituel du jeudi matin, mais qu'en revanche, lorsqu'ils bénéficiaient de l'appui de leur cahier de vie pour raconter leurs vacances, ils auraient pu être catégorisés comme grands parleurs. Cet aspect avait été abordé par Mettoudi qui évoque la nécessité de « faire de la classe un milieu de communication » (2016, p. 32) en agissant notamment sur les variables pédagogiques. Par ailleurs, il pourrait être envisageable et intéressant pour l'enseignant de reconsidérer l'aspect négatif qui accompagne les termes de silencieux et petit parleur pour qualifier certains élèves. Ces élèves pourraient alors être considérés comme des *lurker*, terme issu de la culture internet pour désigner une personne qui observe mais n'intervient pas. L'élève, sans être passif, contrairement aux apparences, apprendrait alors en étant immergé dans les échanges et mettrait à profit le temps que lui laisse l'enseignant pour réfléchir et construire son intervention.

De plus, toujours dans l'hypothèse où après quelques séances j'aurais constaté que le système des jetons ne fonctionne pas pour résoudre complètement et de manière durable ma problématique de départ, j'aurais envisagé des stratégies alternatives à mettre en place au cours des séances suivantes. Notamment, pour inciter les petits parleurs à intervenir davantage et les grands parleurs à moins parler.

Premièrement, avoir recours à l'utilisation d'un bâton de parole telle que décrite dans la section 1.3.4 p. 14, afin que les élèves visualisent bien celui qui a la parole et n'interviennent pas sans lever le doigt. Par ailleurs, comme le soulignent Romain et Roubaud, le bâton de parole a également un impact sur le comportement de l'enseignant. Il lui permet de gérer sa parole et « d'avoir du temps consacré à la reformulation et d'être entendu par tous, [...] elle peut ainsi attirer aisément l'attention des élèves sur certains éléments linguistiques déterminants pour le développement du langage oral » (2013, p. 282). Deuxièmement, mettre en place des groupes conversationnels. Ce concept, développé par Florin, est résumé par Doré (2012). Il est basé sur le principe que « la diminution de la taille du groupe permet d'augmenter les possibilités d'interaction avec les enfants » (2012, p. 60). Ces groupes étant composés en fonction du profil de parleur de l'élève, on évite ainsi que les grands parleurs ne monopolisent la parole. Lors de ces séances, idéalement hebdomadaires, « les échanges tourneront autour d'albums lus

par l'adulte, de la vie de la classe, de photos, de jeux de société, etc. Le but est d'échanger en sollicitant la participation de chacun et en faisant valoir les règles de conversation, tels les tours de parole et l'écoute des autres » (2012, p. 60). L'utilisation de ce type de modalité serait donc intéressante pour les petits parleurs qui trouveraient là un environnement serein favorisant leur participation. Mais également pour les grands parleurs dont la régulation des prises de parole serait facilitée par la plus grande disponibilité de l'enseignant.

Enfin, dans la perspective de travailler non pas sur la régulation des prises de parole en elles-mêmes mais plutôt de favoriser la production langagière des élèves silencieux et petits parleurs, c'est-à-dire leur capacité à parler, il pourrait être intéressant de travailler avec un album-écho. Le principe, décrit par Romain et Roubaud (2013) est de constituer un album à partir de photos de l'enfant, puis de le faire décrire ces images en utilisant la première personne du singulier. Ce travail est dans un premier temps individualisé, l'objectif étant que l'élève puisse ensuite s'appuyer sur ce support pour parler devant d'autres élèves.

Ces deux dernières propositions constituent des alternatives intéressantes à essayer en classe afin de débloquent certaines situations un peu compliquées. Cependant, comme mentionné dans la section 1. 3. 5. p. 15, elles ne cadrent pas avec la pédagogie de l'écoute de Péroz à laquelle se réfère la majeure partie de l'étude. En effet, pour celui-ci il n'y a pas vraiment de bénéfices à intervenir sur les modalités de travail pour faire progresser les compétences langagières des élèves.

Par ailleurs, cette étude a eu une influence sur ma pratique professionnelle. En effet, en débutant cette étude, je pensais réguler les prises de parole lors des séances de langage en agissant essentiellement sur les élèves. Il s'est avéré qu'une réflexion et une prise de recul sur la posture et les actes de l'enseignant étaient nécessaires pour faire évoluer les comportements des élèves et ainsi favoriser l'acquisition des compétences langagières visées.

La mise en œuvre de cette étude a, en quelque sorte, confirmé l'idée que j'avais de l'importance du rôle de l'enseignant face à ses élèves. Mais dans le sens où d'une part ce rôle peut être négatif en accentuant les écarts déjà présents entre les élèves, par exemple lors de la distribution de la parole. D'autre part, que ce rôle pourrait être de ne pas chercher à occuper toute la dimension spatio-temporelle mais au contraire, d'être en capacité de se placer en retrait pour laisser le temps de la réflexion et de l'expression aux élèves. Ce qui me conduirait presque à relativiser le rôle de l'enseignant pour replacer l'élève au cœur des apprentissages. Cette prise de recul a notamment été permise par le fait que j'ai eu à consulter et analyser de nombreux articles et ouvrages d'auteurs différents. D'une part, cela a contribué à développer ma méthodologie de travail sur plusieurs points. Par exemple apprendre à utiliser *Google Scholar* pour trouver des références ou faire preuve de rigueur dans la vérification et le croisement des sources. Cela m'a également permis d'acquérir des compétences dans la lecture des articles et ouvrages, comme apprendre à sélectionner les auteurs pertinents au regard de la problématique de départ ou pratiquer une lecture efficiente pour en extraire les idées importantes sans perdre trop de temps. D'autre part, c'est dans la succession des lectures et parfois la confrontation entre les différents auteurs que j'ai construit ma réflexion. Ce qui m'a

entre autres conforté dans le choix des DVP comme support des séances de langage mais aussi conduit à une certaine sensibilité pour la pédagogie de l'écoute de Péroz. Par ailleurs, cela m'a permis de constater que de nombreux chercheurs et auteurs produisaient des études dans le domaine des sciences de l'éducation et que ces recherches pouvaient constituer un apport intéressant dans la pratique de l'enseignement en classe. Premièrement, j'ai pu voir que de nombreuses études étaient récentes et qu'il était donc nécessaire et important de se tenir régulièrement informé de la parution des publications scientifiques dans ce domaine. Deuxièmement, j'ai pu percevoir que certains auteurs, à l'image de Péroz avec son système des jetons, proposent en parallèle de leurs conclusions théoriques, des dispositifs matériels pratiques à mettre en place dans les classes, ce qui facilite l'établissement du lien entre la recherche et l'enseignement. Cependant, j'ai également pu constater qu'un travail est parfois nécessaire, soit pour transformer des conclusions théoriques en applications pratiques, soit pour adapter des conclusions issues d'autres systèmes éducatifs ou des conclusions d'études réalisées il y a plusieurs années.

De plus, une double exigence en termes de posture professionnelle dans l'approche de ces séances de langage est également apparue. Premièrement, la nécessité de bien distinguer les objectifs langagiers des objectifs notionnels. Comme le précise Péroz (2010) cela évite que les élèves petits parleurs qui ont une moins bonne maîtrise du thème de la discussion soient désavantagés dans l'atteinte des objectifs langagiers. Deuxièmement, la nécessité de bien définir les compétences que l'on souhaite développer au cours de ces séances, en distinguant les compétences langagières, linguistiques et discursives. Cela ayant un impact non négligeable sur les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Ce second aspect passe également par la nécessité pour l'enseignant de pratiquer une évaluation, essentiellement formative, constante des élèves. Que ce soit au cours des séances de langage ou en dehors. Cette étude m'a montré qu'un système comme celui des jetons, pouvait être un moyen plutôt efficace d'évaluer les élèves sur leur niveau d'acquisition de certaines compétences. D'autant plus que ce système est relativement peu exigeant en termes de matériel et qu'une fois le principe acquis par les élèves, sa mise en place au quotidien peut être très rapide, même pour des situations langagières de courte durée.

Enfin, tout au long de la réalisation de ce travail j'ai tenté de garder à l'esprit que si son objectif initial était de répondre à une problématique issue d'un constat fait en classe, la finalité de ce travail était plus globale. Elle visait d'une part à contribuer à ma formation en tant qu'enseignant et d'autre part à participer à l'apprentissage des élèves en leur permettant d'acquérir un certain nombre de compétences liées au langage mais également de se construire en tant qu'individu.

4 Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, pp. 7-23.

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 107(2), pp. 123-139.
- Arroyo-Garcia, L. (2012). Quelles sont les situations qui favorisent la prise de parole des « petits parleurs » ? *Éducation*.
- Auriac, E. (2006). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : Les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & éducation (Dourdan)*, (2), pp. 39-57.
- Auriac-Peyronnet, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 59(4), pp. 356-370.
- Auriac-Slusarczyk, E., Claquin, F., Halté, A., Specogna, A., & Vinatier, I. (2011). Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. *Recherche en Éducation, HS Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs* (3), pp.80-93.
- Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (2011-108).
- Classeur d'école, (2016). Repéré à <https://classeurdecole2.wordpress.com/2016/04/23/p-peroz-le-langage-oral-en-maternelle-partie-2/> le 25/03/2020.
- Cox, H. (2009). Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation. Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du Valais.
- CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec), (2018), dossier *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (1), pp. 103-117.
- Dessus, P. (2004). *Outils cognitifs pour l'enseignement*. Grenoble : Univ. Pierre-Mendès-France, habilitation à diriger des recherches.
- Dewaele, J.-M. (2000). « Saisir l'insaisissable ? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *International Review in Applied Linguistic in Teaching*, 38, pp. 17-33.
- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, n° 164, pp. 59-60.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, July, pp. 46-51.
- Florin, A., (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris : P.U.F.
- François, F. (1993). *Pratique de l'oral*, p. 72. Paris : Nathan.
- Grandaty, M. (2004). L'oral, objet d'enseignement ? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle. In *Actes du 9ème Colloque de l'AIRDF, Québec* (Vol. 26).

- Grimal, A. (2015). Le jeu au service du développement de l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle. Grenoble : univ. Grenoble Alpes, mémoire de Master MEEF.
- Groupe académique Grenoble, mise en forme D. Mouchéné, webmestre savoie.educ (2017). Carnet de suivi numérique en maternelle.
- Joulain, M. (1990). Conversation maîtresse-enfant (s) en maternelle : la circulation de laparole. *Revue française de pédagogie*, pp. 59-67. Repéré à https://www.jstor.org/stable/41163002?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents le 20/03/2020.
- Jullien-Serre, S. (2019). La pédagogie de l'écoute en question. Université Grenoble Alpes, ESR Master MEEF.
- Leleux, C. (2014). *Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats*, N° 186, pp. 75-84. Lyon : ENS.
- Lemétayer, F. (2005). Le développement de l'autorégulation du comportement dans un contexte interactionnel au cours de la deuxième année de vie. *L'année psychologique*, 105(4), pp. 573-590.
- Mettoudi, C. (2016). *Comment enseigner le langage en maternelle*. Vanves : Hachette Éducation.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle, B. O. spécial n ° 2 du 26 mars 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel_4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf le 10/03/2020.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), (2015), Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, B. O. spécial n ° 13 du 26 mars 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf le 15/03/2020.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), (2015), La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf le 25/02/2020.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours. *Enjeux*, pp. 39, 40, 12-49.
- Péroz, P. (2010). Pourquoi parler des « petits parleurs » ? Pratiques langagières à la maternelle. Ni mes France.
- Péroz, P. (2013). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? *Les enjeux de l'oral dans nos classes*, Marseille, France.

- Péroz, P. (2015a). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, pp. 169-170.
- Péroz, P. (2015b). Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle, PNF. (DGESCO). *Le rendez-vous des lettres « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction »*, 23 et 24 novembre 2015. Paris. BNF. F. Mitterrand.
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Vanves : Hachette éducation.
- Perrenoud, P. (1992). La communication en classe, se former. Lyon.
- Petit, S., Laroche, C., (2003). *Apprendre à parler à l'école maternelle*, L'Harmattan.
- Romain, C., & Roubaud, M. N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), pp. 273-293.
- SCEREN/CNDP, (2011). Le Langage à l'école maternelle, *Ressources pour faire la classe*.
- Servajean, C., Douis Sedda, V., Pastor, M. (2017). En quoi et comment un travail en atelier ciblé sur le langage oral peut-il favoriser l'expression des petits parleurs en Moyenne Section ? Marseille, univ. Aix-Marseille, mémoire de Master MEEF.
- Slusarczyk, B., Fiema, G., Auriel, A., & Auriac-Slusarczyk, E. (2015). Étude de l'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive. *Recherches & éducations*, (14), pp. 123-145.

5 Annexes

Annexe 1. Autorisation parentale d'enregistrement et d'utilisation de la voix d'un mineur.



AUTORISATION PARENTALE d'enregistrement ET D'UTILISATION de la voix D'UN MINEUR

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel (projet pédagogique concerné) :

Dans le cadre d'un mémoire de recherche concernant la participation des élèves de grande section lors des situations de langage en groupe, je souhaiterais enregistrer la voix des élèves lors de la séance de langage du jeudi après-midi afin d'analyser avec eux leur participation.

Nom et adresse de l'établissement : École primaire publique Chef-Lieu 73130 SAINT-AVRE

2 Modes d'exploitation envisagés

Cette prise de son est réalisée dans le cadre d'un mémoire de recherche. Aucune diffusion ne sera faite de l'enregistrement en lui-même. Une transcription en sera faite et les élèves seront anonymés.

Je soussigné(e) :

Domicilié(e) :

autorise les organisateurs du projet à enregistrer, reproduire et représenter la voix de mon enfant, en partie ou en intégralité, ensemble ou séparément, sur les supports détaillés ci-dessus.

Cette autorisation est valable pour une utilisation :

- pour une durée de 1 an à compter de la signature de la présente ;
- du son de mon enfant en tant que telle et/ou intégrée dans une œuvre papier, numérique ou audiovisuelle.

Conformément aux dispositions légales en vigueur relatives au droit à l'image, je m'engage à ce que la publication et la diffusion de la voix du mineur ainsi que des commentaires l'accompagnant **ne portent pas atteinte à sa vie privée, à sa dignité et à sa réputation. En vertu du Règlement général sur la protection des données (RGPD), entré en application le 25 mai 2018, le sujet ou son/ses représentant(s) légal/légaux dispose(ent) d'un libre accès aux photos et aux enregistrements concernant la personne mineure et a le droit de demander à tout moment le retrait de celles-ci***.

La présente autorisation est consentie à titre gratuit.

La présente autorisation est délivrée en deux exemplaires, dont le premier m'/nous est remis, le second sera conservé par l'établissement.

Dans l'éventualité où vous refuseriez la prise de son de votre enfant, le groupe auquel il appartient ne serait pas enregistré.

Je/nous soussigné(e)(s) :

Représentant(s) légal/légaux de l'élève :

confirme/confirmons, ne confirme/ne confirmons pas, mon/notre consentement (barrer la mention inutile).

Fait à : Le :

Signature(s) manuscrite(s) du/des intéressé(e)(s) (Précédée(s) de la mention « lu et approuvé – bon pour accord ») :

* Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit de libre accès, de rectification, de modification et de suppression des données qui vous concernent. Pour toute réclamation, vous pouvez adresser un mail au délégué à la protection des données de votre académie La liste des délégués est à disposition sur la page :

<https://eduscol.education.fr/cid133975/delegues-a-la-protection-des-donnees.html>

Votre demande doit être accompagnée de la photocopie d'un titre d'identité comportant votre signature. Si cette démarche reste sans réponse dans un délai de 2 mois ou en cas de réponse insatisfaisante, vous pouvez saisir la Cnil pour contester la diffusion de votre image.



FICHE *d'accompagnement* PÉDAGOGIQUE



LABELLISÉE PAR
L'ASSOCIATION
DES CONSEILLERS
PÉDAGOGIQUES



C'est beau ou c'est pas beau ?

PS/MS/GS

Mai 2011



n° 543

FICHE PÉDAGOGIQUE - MAI 2011 POMMED'API N°543



Fiche conçue
par Jean-Charles Pettier,
docteur en sciences de l'éducation
et en philosophie,
professeur à l'IUFM de Créteil.



1

L'ENJEU D'UN ATELIER SUR CE THÈME

À l'école, l'élève peut parfois confondre le jugement esthétique (« C'est beau », moral (« C'est bien ») et technique (« C'est ressemblant »)... Réfléchir sur le beau va permettre à l'enfant de :

Énumérer des objets qu'il ne trouve **pas beaux** : directement autour de lui (*dans la classe*), en dehors de chez lui (*par exemple à l'école*) et chez lui ;

Énumérer comme précédemment des objets qu'il trouve **beaux** ;

Constater la variété des jugements à propos d'un objet ;

Essayer d'expliquer ce qu'il trouve beau, ou pas, dans les objets cités ;

Élargir le propos aux autres sens que la vue, notamment à l'ouïe avec la musique. N.B. : On se méfiera des observations sur les personnes (*risque de juger certains camarades*) ;

Comparer les deux types de jugements (*beau/pas beau*) pour mieux **identifier leurs différences**, mais aussi **leurs ressemblances** (*on dit comment on trouve une chose*) ;

Constater que même s'il n'est pas d'accord avec les autres, il peut parler de ses jugements. Cela aide à mieux se comprendre et fait parfois changer d'avis ;

Problématiser son jugement en utilisant le contre-exemple : « J'aime ce pull, car il est orange. Mais est-ce que j'aime tous les objets orange ? »

Identifier les raisons de son jugement, percevoir que **ses goûts sont en partie liés à un contexte** :

- **son éducation** ;
- **son environnement social** (*on aura tendance à aimer ce que ses parents ou ses copains aiment*) ;
- **des circonstances** : pour ne pas faire souffrir ou simplement pour faire plaisir, on dit : « C'est beau », alors qu'on ne le pense pas. Le jugement est alors porté « avec intérêt » (*au sens où il n'est pas entièrement objectif*), voire « par intérêt », mais ne correspond pas à la réalité. D'où l'idée qu'un jugement juste est porté de façon « désintéressée ».

2

LE BEAU

L'expression « c'est beau » est polysémique. L'adjectif « beau » étant employé dans des champs extrêmement divers, on ne pourra ici qu'en esquisser certains éléments.

Dire : « C'est beau », c'est placer dans l'objet même la qualité qu'on lui attribue : « il » est beau. Autrement dit, le jugement que l'on porte serait vrai pour n'importe qui et n'importe quand. Cet objet serait porteur de « la » beauté. Une telle beauté ne dépendrait pas de soi, elle serait en dehors du jugement, comme un fait établi... On peut par exemple la percevoir dans **les grandes œuvres « classiques »**. Il est d'ailleurs intéressant pour les enfants de se confronter à ces chefs-d'œuvre pour échanger et exprimer leurs sentiments.

Dire d'une chose qu'elle est belle, c'est donc penser porter un **jugement esthétique dans l'absolu**. Cependant, ce n'est pas la même chose de dire : « C'est beau » lorsque le jugement s'inscrit dans une relation sociale.

Juger vraiment implique de s'exprimer sans contrainte (« J'ai peur que la personne qui a fait ce dessin soit déçue si je ne l'apprécie pas. ») Dans le cas où l'on intégrerait de la subjectivité dans le jugement du goût, il n'y aurait pas de beau absolu. On dirait alors plutôt à un enfant : « Ne dis pas : "Ce n'est pas beau", mais : "Je n'aime pas." »

Mais, finalement, pourquoi certaines choses sont-elles dites « belles » ? On peut estimer que **tout cela ne relève que de conventions sociales**, évolutives, rien n'étant beau dans l'absolu. Ainsi, même si certaines productions antiques sont toujours appréciées aujourd'hui, elles ne le sont peut-être pas pour les mêmes raisons qu'à l'époque. Certaines productions anciennes, jugées belles à présent, ont pu être négligées et rejetées. Était-ce de l'insensibilité, de la négligence, ou bien, plus simplement, que la notion de « beau » peut non seulement s'éduquer, mais évoluer ?

Dire : « C'est beau » au sens de « j'aime » semble ne relever que du goût personnel. On peut se demander dans quelle mesure ce jugement n'est pas le produit d'une éducation qui risque de nous enfermer dans ce qui nous est familier, admis par la société, culturellement valorisé. Les jugements seraient ainsi socialement marqués. Cependant, une éducation du jugement esthétique – qui nous familiarise avec certaines formes de représentations, de compositions et qui permet d'apprécier plus finement l'harmonie des formes et des couleurs – peut aussi être une source d'ouverture à l'autre.

Plus couramment, on emploiera le jugement « C'est beau » pour rendre compte d'une **perfection technique**, signifiant « C'est bien fait », « C'est ressemblant ». Le risque est que l'enfant confonde la valeur esthétique avec la ressemblance.

4

LES PRINCIPALES NOTIONS ABORDÉES PAR LA GRANDE IMAGE

L'image est très riche et porteuse d'échanges, car la question peut concerner la peinture de Chonchon, Chonchon lui-même, les conditions de son action.

La description de l'image va permettre d'identifier une situation familière aux enfants, objet d'un vécu commun : la réalisation d'une peinture. On va donc commencer par nommer les éléments qui composent cette image : un personnage en train de peindre ; une feuille avec un dessin colorié, des pincesaux dans un pot, une boîte de peinture. On pourra questionner, grâce à la description successive de Chonchon peignant, puis du personnage représenté sur le dessin, l'idée qu'il s'agit là du portrait de la maman de Chonchon. La description permettra de mettre en évidence des éléments qui, plus tard, seront importants pour les échanges : le fait qu'il y ait du rouge hors des limites du personnage peint, qu'il y ait des taches de peinture, l'expression réjouie de Chonchon...

Concernant la production de Chonchon : s'agit-il de s'interroger sur la qualité esthétique de la production (« Son dessin est-il beau ? »), d'identifier si c'est bien fait (« S'est-il appliqué ? »), ou encore de juger si le dessin est ressemblant ? (« À votre avis, qui est dessiné ? Chonchon ? Sa maman ? Son papa ? »)

Au-delà, on émet un jugement moral à propos du personnage et de son action : il a travaillé de façon négligée et a fait des taches. La question peut alors concerner son comportement : « Est-ce "beau" de faire des taches partout quand on dessine ? »

Cette interrogation peut poser un problème : est-ce que lorsqu'on fait des bêtises, cela signifie que l'on n'est pas « beau » ? On mettra en évidence que « beau » peut décrire l'apparence (*être joli*), mais aussi comment les autres nous trouvent « dans notre tête », « dans notre cœur », beau signifiant alors « gentil ». Faire des taches veut-il forcément dire que l'on est méchant ? Sans doute pas. On peut ne pas l'avoir fait exprès et donc ne pas être méchant, mais maladroit. Et même si le personnage s'est amusé à faire des taches (*ce que pourrait laisser sous-entendre son attitude réjouie*), ce n'est pas pour autant une grosse bêtise qui le rendrait « méchant ».

Le jugement dépendra ensuite de ce que l'on pourra faire imaginer aux enfants : la « bêtise » de Chonchon peut lui être pardonnée s'il est petit et que c'est la première fois qu'il peint. Elle est plus ébêtante si c'est de la négligence : il pourrait ne pas faire de taches, mais il se moque d'en faire. Elle l'est encore plus si on lui a demandé de s'appliquer, et qu'il en est capable, mais qu'il a agi ainsi exprès pour embêter... Autant de nuances dans le jugement qui amènent les enfants à une pensée plus complexe. On facilitera le questionnement en mettant en relation cette situation avec l'expérience des élèves en classe ou à la maison.

FICHE PÉDAGOGIQUE - MAI 2011

3

N°543

bayard
education

29/03/11 14:54

Mais la beauté n'est pas seulement esthétique : les jugements « C'est du beau ! » et « Ce n'est pas beau », adressés à l'enfant, sont d'**ordre moral**. Être beau serait se conformer à ce qui est estimé être bien. En plus d'apporter quelque chose de bien, la « beauté » d'une action résulterait alors dans le fait qu'elle exprime la grandeur d'« âme » de la personne qui l'a réalisée. Dire à un enfant : « Ce n'est pas beau de... », c'est lui permettre de donner sens, au quotidien, à l'éducation morale de son entourage. Avec le risque d'une confusion entre ce jugement et les affects. Dire : « Ce n'est pas beau » peut être entendu comme « Tu n'es pas beau lorsque tu fais cela », puis « Je ne t'aime pas lorsque tu fais cela » et, finalement : « Je ne vais plus t'aimer si tu continues. » Permettre à l'enfant d'avoir des activités à visée philosophique lui fera saisir progressivement la relativité de ces jugements, en interroger la pertinence et les fondements. On l'introduit à un mode de pensée plus complexe pour fonder une action à la fois libre et pourtant cadrée.

LA PRÉPARATION DE L'ATELIER

Réfléchir à ce que vous pensez vous-même du sujet

1/ Trouver des exemples, dans votre vie personnelle, pour mettre des mots sur le beau

- Si je devais choisir une œuvre qui pour moi exprime le beau, laquelle choiserais-je ? Pourquoi ?
- Comment ai-je « rencontré » cette œuvre ?
- Ai-je souvenir d'avoir déjà eu un « choc esthétique » ? Dans quelles circonstances ?
- Quel est pour moi le point crucial d'une éducation au beau ? Y a-t-il une activité qui est pour moi incontournable pour la favoriser ?
- Y a-t-il pour moi une personne qui incarnerait une beauté « morale » ? Qu'a-t-elle de particulier ?

2/ Trouver des exemples utilisables en classe, connus de vos élèves

- Avons-nous récemment pratiqué une activité qui faisait appel au jugement esthétique ? Y a-t-il eu pendant cette activité des remarques particulières de certains élèves ?
- Y a-t-il eu dans la classe un moment où un élève a exprimé un jugement impliquant le « beau » lorsqu'il rencontrait un problème technique ? (*« Ce n'est pas beau » pour « J'ai dépassé en faisant mon dessin. »*) Cela a-t-il fait l'objet d'un échange ?
- Comment se passe dans la classe l'évaluation des productions esthétiques des élèves ?
- Y a-t-il eu récemment l'expression par les élèves d'une divergence de goûts ? Comment a-t-elle été gérée ?

Le déroulement de l'atelier

Consultez nos fiches générales :

- Comment préparer un atelier d'échange « philosophique ».
- Le rôle de l'enseignant pendant l'atelier.
- Les compétences développées par la pratique des ateliers philosophiques en maternelle.

www.bayardeducation.com

FICHE PÉDAGOGIQUE - MAI 2011

5

N°543

bayard
education

29/03/11 14:54

Préparer des questions pour lancer ou relancer l'échange pendant l'atelier

Quelques pistes de questions

A/ Des questions pour lancer l'échange et favoriser la parole d'enfants qui ne s'expriment pas aisément

Des questions descriptives peu impliquantes

- Que voit-on sur cette image ? *[Description du personnage, de l'environnement (les taches), énumération des différents objets (feuille avec dessin).]*
- Que fait le personnage ? Comment se tient-il ? Quelle expression a-t-il : comment est sa bouche ? Reconnais-tu de qui il s'agit ? Que tient-il dans sa main ?
- Qu'est-il en train de faire ?
- Qu'est-il en train de dessiner ? *[Description du personnage dessiné : entrer dans le détail pour ensuite pouvoir comparer dessin et personnage.]*

Des questions qui amènent à exprimer un jugement et à formuler une appréciation

- À ton avis, quel est le personnage qu'il est en train de représenter ? *[S'appuyer éventuellement sur les éléments de description semblables, ou pas, entre le personnage et ce qui est dessiné.]*
- Que penses-tu de sa façon de peindre ?
- Aimerais-tu être, comme lui, en train de peindre ? Si tu devais peindre, ferais-tu comme lui ? Trouves-tu qu'il s'y prend bien pour peindre ?

B/ Des questions pour aborder le beau

Des questions sur le poster

- Trouves-tu que ce que le personnage peint est beau ? *[Avec double sens possible : jugement sur ce qui est représenté (un cochon, est-ce beau ?) et sur la qualité du dessin (ce dessin est-il beau ?)]*
- Si tu devais l'aider à faire son dessin, changerais-tu quelque chose pour que cela soit encore plus beau ? Pourquoi changer cela ? Que ferais-tu à la place ?

Des questions qui font le lien avec la vie personnelle et scolaire

- Peux-tu citer un objet que tu trouves très beau dans notre classe ? Un objet que tu trouves très laid ? Tout le monde est-il du même avis dans la classe ?
- Que trouves-tu beau (ou laid) dans cet objet *[une caractéristique, par exemple : une couleur]* ?
- Connais-tu un autre objet ayant cette caractéristique *[par exemple, un objet de la même couleur]* ?
- Est-ce que lui aussi, tu le trouves beau (ou laid) ?

Rappel

Il ne s'agit ici que d'exemples possibles de questions.

On ne doit pas poser toutes les questions, ni les poser dans l'ordre, on cherche juste à permettre l'expression des élèves et l'élaboration d'une pensée.

Attention aux questions qui, pour une raison ou une autre, pourraient conduire un élève à une souffrance.

-Peux-tu citer une chose que tu trouves très belle chez toi ? Une chose que tu trouves très laide ?

-À part des objets ou des dessins, connais-tu une autre chose dont on peut dire qu'elle est belle ou laide *[un paysage, une sculpture, un air de musique, une personne...]* ? *[Se focaliser dans ce cas sur des vedettes, des héros, pas sur les élèves.]*

-T'est-il déjà arrivé de dire : « C'est beau », alors que c'était laid ? Pourquoi as-tu dit cela ?

-T'a-t-on déjà dit : « Ce n'est pas beau de faire cela », alors que tu n'étais pas en train de dessiner ? Que faisais-tu à ce moment-là ? Qu'est-ce que cela voulait dire, dans ce cas-là, « Ce n'est pas beau » ?

Des questions générales qui procèdent par comparaisons et oppositions

- Y'a-t-il un objet, dans la classe, que tout le monde trouve laid ? Y'a-t-il un objet que tout le monde trouve beau ?
- Est-ce que tous les objets que nous trouvons beaux (ou laids) ont quelque chose de pareil ?
- Y'a-t-il un objet que tu trouvais laid avant et que tu trouves beau maintenant (ou le contraire...) ? Qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis : est-ce qu'on te l'a appris ?
- Qui te l'a appris *[accueillir la diversité des réponses possibles]* ? Comment cela s'est-il passé ?
- Que se passe-t-il dans notre tête quand nous trouvons une chose belle ?
- Si on devait expliquer ce que veut dire le mot « beau », que pourrions-nous dire ?
- Est-ce que tu crois que les amis de Chonchon vont lui dire : « C'est beau » lorsqu'ils viendront ? Est-il possible qu'ils lui disent : « Ce n'est pas beau », alors qu'ils trouvent que son dessin est très beau *[accueillir différentes propositions : le mensonge pour embêter, le fait qu'il a « dépassé » en dessinant, le jugement par rapport à son manque de propreté...]*
- Qu'est-ce que cela veut dire quand on dit à quelqu'un : « Ce n'est pas beau de faire cela » ? Est-ce que, quand on fait des taches, cela veut dire que l'on n'est pas gentil ? Pourquoi cela arrive-t-il parfois ?

Quelques idées pour conclure l'échange ou le réinvestir

Faire une synthèse collective

Choisir un objet dans la classe que tout le monde trouve beau (ou proposer des images pour faire le choix) : expliquer ce que l'on trouve beau.

Proposer la réappropriation personnelle

Dessiner sur une feuille (deux colonnes) au choix :

- un objet que l'on trouve laid, un objet que l'on trouve beau.
- un dessin laid, un beau dessin.
- un comportement dit « pas beau », un comportement dit « beau ».

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

Auteur : Joris GLEIZAL

Résumé :

Comme en témoigne l'aspect prioritaire qui lui est donné dans les programmes du cycle 1 par le MENESR, l'acquisition des compétences liées au langage apparaissent comme fondamentale dans le développement de l'enfant. Néanmoins pour que cette acquisition se fasse, il semble important qu'au cours des séances de langage, tous les élèves puissent prendre la parole, sans que celle-ci soit gênée par les élèves qualifiés de grands parleurs. C'est donc avec l'objectif de favoriser une participation plus équitable des élèves lors de ces séances que le système des jetons, mis au point par Péroz, a été utilisé au cours de cette étude. Celle-ci a montré une tendance à la régulation des prises de parole des élèves grands parleurs et à une plus grande implication des élèves qualifiés de petits parleurs. Cette tendance devant être confirmée par la mise en place d'autres adaptations pédagogiques.

Mots clés : Tours de parole ; cycle 1 ; grande section ; régulation ; langage.

Summary:

As evidenced by the priority aspect given to it in Cycle 1 programs by the MENESR, the acquisition of language skills appears to be fundamental to child development. Nevertheless, in order for this acquisition to take place, it seems important that, during language sessions, all students should be able to speak, without being hindered by students qualified as big talkers. It is therefore with the objective of encouraging more equitable participation of students in these sessions that the token system, developed by Péroz, was used during this study. The study showed a trend towards regulating the utterances of the pupils who are big talkers and greater involvement of the pupils qualified as small talkers. This trend should be confirmed by the implementation of other pedagogical adaptations.

Key words: utterances ; cycle 1 ; kindergarten ; regulation ; language.