



HAL
open science

Le dialogue pédagogique à évaluation différée pour encourager les petits parleurs à oser parler

Julie Moreau

► **To cite this version:**

Julie Moreau. Le dialogue pédagogique à évaluation différée pour encourager les petits parleurs à oser parler. Education. 2023. dumas-04361079

HAL Id: dumas-04361079

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04361079>

Submitted on 22 Dec 2023

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 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**Le dialogue pédagogique à évaluation
différée pour encourager les petits parleurs
à oser parler**

**Mots Clefs : maternelle, petits parleurs, langage oral, pédagogie de l'écoute, grande section,
dialogue pédagogique à évaluation différée**

Présenté par : Julie Moreau

Encadré par : Barbara Arroyo

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	4
1 Le cadrage théorique et institutionnel	6
1.1 Qu'est-ce que le langage ?.....	6
1.1.1 Définir le langage.....	6
1.1.2 L'acquisition du langage	7
1.2 La place du langage à l'école maternelle	8
1.2.1 Ce que dit le prescrit	8
1.2.2 Les différentes situations de langage à l'école maternelle.....	9
1.2.3 Des élèves avec différents « équipements ».....	11
1.2.4 Les « petits » parleurs	12
1.3 La mise en place du langage interactionnel	13
1.3.1 Le rôle de l'enseignant.....	13
1.3.2 Le langage avec les pairs	16
1.4 La pédagogie de l'écoute comme outil pour le développement du langage	17
1.4.1 Qu'est-ce-que la pédagogie de l'écoute ?	17
1.4.2 Mise en œuvre du dispositif de Pierre Péroz	18
2 Méthodologie et collecte des données	20
2.1 La classe observée	20
2.2 Les situations mises en place	20
2.2.1 Situation 1 : les séances de langage Péroz	21
2.2.2 Situation 2 : le débat philosophique	22
2.3 Le recueil des données	23
3 Analyse des données	24
3.1 Les séances de langage.....	24
3.1.1 Elève A.....	27

3.1.2	Elève B.....	29
3.1.3	Elève C.....	30
3.1.4	Elève D.....	34
3.1.5	Elève E.....	38
3.2	Le dialogue pédagogique à évaluation différée en atelier philosophique	40
3.3	Evaluation des compétences visées par la pédagogie de l'écoute.....	41
3.4	Mon rôle et mon ressenti concernant les situations observées.....	42
	Conclusion	44
	Bibliographie	46
	Résumé.....	48

Remerciements

L'écriture de ce mémoire a été possible grâce à l'aide et la bienveillance de nombreuses personnes à qui je voudrais adresser ma reconnaissance.

Je tiens à remercier Mme Barbara Arroyo, professeur de français à l'INSPE et Paris et directrice de mémoire, pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils qui ont su guider mon travail et stimuler ma réflexion dans le cadre de la réalisation de ce mémoire, et plus encore.

Je tiens également à exprimer ma gratitude à M François Giroux, professeur de musique à l'INSPE de Paris et tuteur de stage, ainsi qu'à Mme Valérie Moualil, conseillère pédagogique de circonscription dans le vingtième arrondissement de Paris, pour leur bienveillance, leurs conseils et leur accompagnement tout au long de mon contrat d'alternance.

Mes remerciements vont également vers l'équipe pédagogique qui m'a accueillie à bras ouvert dans l'école, et m'a accompagnée et intégrée dans cette équipe en tant que membre à part entière. Je témoigne plus particulièrement ma gratitude à l'enseignante de la classe dans laquelle j'effectue mon contrat d'alternance pour sa confiance, sa collaboration, sa bienveillance et sa disponibilité.

J'exprime également ma reconnaissance à Mme Coline Meeschaert, étudiante à l'INSPE de Paris, avec qui j'ai co-écrit ma première revue de question lors de mon Master 1, ainsi qu'à mes camarades de classe et amies qui m'ont aidée, encouragée et soutenue tout au long de mon Master MEEF.

Enfin, je souhaiterais remercier ma famille et mes proches pour m'avoir soutenue et encouragée sur tous les plans.

Introduction

Le langage oral occupe une place prépondérante dans les Programmes Officiels de l'école maternelle en France, et pour cause : il est à la fois une condition et un moyen de sociabilisation pour chaque élève dans sa classe ainsi qu'un outil nécessaire aux apprentissages. Or, il est dit dans le Code de l'éducation que « la scolarité doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition du socle commun de connaissance » (article L122-1-1 en vigueur depuis 2013). L'enseignant doit donc veiller à solliciter le plus souvent possible le langage oral de chacun de ses élèves afin qu'ils puissent utiliser cet outil d'apprentissage. Cependant, il s'agit là d'une tâche parfois difficile pour l'enseignant. En effet, comme j'ai pu l'observer dans beaucoup de classes dans lesquelles j'ai été accueillie en stage durant mon année de Master 1, certains élèves ne participent pas (ou très peu) lors des activités langagières orales ; ils étaient en total retrait par rapport aux conversations qui avaient lieu, au point de parfois passer « inaperçus » pour l'enseignant. J'ai également constaté cela dans la classe de grande section dans laquelle j'effectue mon contrat d'alternance dans le cadre de mon année de Master 2 ; certains élèves, que l'on désigne de « petits parleurs », n'osent pas prendre la parole lors des activités langagières orales.

Puisqu'il s'agit d'un fait auquel chaque enseignant est confronté au cours de sa carrière, il m'a semblé intéressant, dans le cadre de mon mémoire, d'orienter ma réflexion sur ce thème. J'aimerais ainsi être capable, à l'avenir, permettre à tous les élèves de pouvoir participer aux activités langagières orales en les adaptant à chacun (y compris donc aux « petits parleurs »). J'ai donc cherché dans l'immédiat des situations de langage à mettre en place qui me permettrait de comprendre dans quelles situations ces « petits parleurs » osent prendre la parole, mais également dans quelles circonstances leur participation serait la plus conséquente. Pour cela, je me suis particulièrement intéressée au dialogue pédagogique à évaluation différée (mis en œuvre lors des séances de langage qui s'inscrivent dans le dispositif de la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz) qui permet normalement à ces « petits parleurs » d'oser parler.

Ainsi, ma problématique est donc la suivante : **En quoi le dialogue pédagogique à évaluation différée permet-il aux « petits parleurs » de participer davantage à l'oral en classe ?**

Afin de répondre à cette problématique, j'ai donc choisi de mettre en place dans ma classe de grande section une séquence de la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. J'en analyserai plus particulièrement les séances de langage qui seront enregistrées et retranscrites. J'ai

également choisi de mettre en place des ateliers philosophiques afin de vérifier s'il y avait un réinvestissement des compétences acquises lors des séances de langage. Deux des principes forts de ce dialogue pédagogique à évaluation différée sont le droit à la reprise et à la répétition et les règles conversationnelles à instaurer (dont découlent donc la moindre présence de l'adulte et la petite taille du groupe). Je vais donc chercher à vérifier si, en appliquant les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée lors de ces séances de langage, je serais capable de permettre aux « petits parleurs » de ma classe d'oser parler dans un premier temps. Je vais également chercher à vérifier si les compétences acquises lors des séances de langage sont réinvesties dans d'autres activités de langage ayant les mêmes principes chez les « petits parleurs », mais également chez les « grands parleurs ».

Je vais dans un premier temps développer une partie théorique dans laquelle nous verrons comment définir le « langage » et comment expliquer son acquisition avant de se questionner sur la place qu'occupe le langage à l'école maternelle (selon des textes officiels et de recherche). Puis, après avoir vu quelle est l'importance du langage interactionnel, je développerais plus particulièrement en quoi la pédagogie de l'écoute est un outil pour le développement langagier. Dans un second temps, je vais développer une partie méthodologique dans laquelle seront présentés les élèves observés, les situations mises en place ainsi que le recueil des données étudiées. Enfin, je vais étudier dans une partie analyse les données recueillies grâce à des analyses quantitatives et qualitatives, ce qui me permettra de conclure en répondant à ma problématique.

1 Le cadrage théorique et institutionnel

1.1 Qu'est-ce que le langage ?

1.1.1 Définir le langage

Dans le dictionnaire Larousse, la première définition donnée au mot « langage » est la suivante : « Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) ». Il est également défini d'une manière à peu près similaire dans le Trésors de la Langue Française : « Faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue ». Mais nous pouvons aller plus loin dans la définition du mot « langage », puisque le langage peut également être, par exemple, gestuel, graphique ou symbolique.

Dans sa conférence du 11 février 2003, Viviane Bouysse définit le langage comme « une fonction humaine donnée à tout être humain qui peut se développer avec n'importe quelle langue », fonction à laquelle elle attribue trois dimensions. Une dimension sociale dans un premier temps, « car le langage se réalise, se manifeste parce que nous vivons dans un entourage immédiat ». Une dimension psychologique également, car « on parle en fonction de ce que l'on est, de la confiance qu'on a en soi, en les autres ». Et enfin, une dimension cognitive car « le lien entre le langage et la pensée est déterminant » ; en effet, Bouysse cite la thèse d'Hegel selon laquelle le langage permet de structurer la pensée, et inversement.

Enfin, il paraît important de bien distinguer langage et langue comme l'a fait Saussure. En effet, selon lui, le langage est la faculté de pouvoir communiquer, il est inné et universel chez l'homme, ce qui le distingue de la langue qui elle est acquise et conventionnelle. Les conventions sont en effet essentielles pour permettre une conversation verbale. De plus, il existe de nombreuses langues qui se distinguent par leur lexique, leur phonologie, leur morphologie ainsi que leur syntaxe.

1.1.2 L'acquisition du langage

1.1.2.1 *Le développement langagier de l'enfant*

Agnès Florin (1999) décrit le développement du langage chez l'enfant avec plusieurs étapes. **La première étape** est la socialisation, qui a lieu pendant les premières semaines de la vie d'un enfant, lors desquelles l'enfant montre des préférences pour la voix et la langue maternelle (fait vérifié par plusieurs études réalisées sur des nouveau-nés en observant le réflexe de succion). **La deuxième étape** est l'émergence du langage ; après les cris (qui sont les premiers sons produit par l'enfant), l'enfant commence à babiller vers le deuxième mois de sa vie, c'est-à-dire qu'il commence à vocaliser plusieurs syllabes à la suite (« baba-bibi » par exemple). C'est vers sept ou huit mois que l'enfant produit des phonèmes en lien avec sa langue maternelle. Ensuite, vers deux ans, il a normalement déjà acquis un répertoire lexical supérieur à 300 mots, qui va évoluer pour atteindre plus de 1000 mots à trois ans. C'est donc à partir de la deuxième année que débute la **troisième étape** de l'acquisition du langage ; le développement langagier durant lequel les compétences lexicales, syntaxiques et sémantiques vont grandement se développer.

1.1.2.2 *Différentes théories sur l'acquisition du langage*

L'acquisition du langage a suscité beaucoup de débats. Plusieurs chercheurs ont tenté de l'expliquer grâce à différentes théories. Les trois théories les plus répandues sont celles sur le constructivisme, l'innéisme et l'interactionnisme.

Le constructivisme est une théorie développée par Piaget selon laquelle le langage se construit en suivant le développement cognitif. Les connaissances font suite aux activités de l'enfant, et ne sont pas uniquement dues à une prédisposition génétique ou à l'imitation d'un adulte ou d'un pair. Le langage s'acquiert donc selon les stades de l'intelligence sensori-motrice, et c'est au moment de l'acquisition de la logique sensori-motrice que le langage apparaît. Selon Piaget, les capacités cognitives ne sont pas totalement innées, mais pas non plus totalement acquises ; elles sont le résultat d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne tiennent un rôle important.

L'innéisme, dont Chomsky est le pionnier, est une autre théorie selon laquelle chaque enfant naît avec une capacité linguistique innée. Dès la naissance, l'enfant dispose de conditions préalables dans l'apprentissage, il posséderait donc pour le langage un dispositif d'acquisition du langage (« Acquisition Langage Device ») constitué des règles linguistiques de la langue dont l'enfant est entouré. Ce dispositif est ce qui permet à l'enfant de construire et d'améliorer

sa grammaire de cette langue, grâce aux informations linguistiques de son entourage. Cette faculté du langage serait propre à notre espèce.

Enfin, **l'interactionnisme** est une théorie développée par Vygotski. Selon lui, le langage possède avant tout une origine sociale. En effet, l'enfant dès sa naissance est un être social ; le développement de sa pensée et de son langage est le résultat d'une interaction permanente avec le monde des adultes, dont la famille et l'école sont, des lieux privilégiés pour cette évolution. Pour le chercheur, le langage a donc avant tout pour but la communication. Vygotski explique qu'il existerait deux facteurs dans le développement de l'enfant : l'importance accordée aux situations de communication, et l'importance des relations dites « asymétriques » entre l'enfant et l'adulte. Dans ces relations asymétriques, l'apprentissage se fait avec l'aide d'un adulte dit « expert ». En effet, Vygotski distingue trois phases dans le développement d'un enfant : ce qu'il ne peut pas faire même avec de l'aide, ce qu'il peut faire avec de l'aide (phase dite interpsychologique), et ce qu'il peut faire seul (phase dite intrapsychologique). Vygotski situe la zone proximale de développement (différence entre ce qu'un enfant peut faire avec l'aide adaptée d'un adulte ou d'un pair et ce qu'il peut faire seul), zone dans laquelle l'enseignement est alors vraiment efficace, après la phase interpsychologique. Et c'est par la suite qu'aura lieu la phase intrapsychologique, lors de laquelle l'enfant n'aura plus besoin d'adulte. La zone proximale de développement représente donc la transition de la phase interpsychologique à la phase intrapsychologique

Que ce soit dans la théorie du constructivisme, celle de l'innéisme ou celle de l'interactionnisme, la dimension sociale est plus ou moins présente ; les interactions sont sources d'expériences, de progrès et d'apprentissages. L'école est un des moments les plus importants en ce qui concerne le développement social et langagier dans la vie d'un enfant. Il paraît donc intéressant de s'intéresser à la place qu'occupe le langage à l'école maternelle.

1.2 La place du langage à l'école maternelle

1.2.1 Ce que dit le prescrit

Dans les Programmes Officiels de l'école maternelle, le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021) donne une place importante au langage oral car il est reconnu que « l'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec ses pairs et les adultes de son entourage ». En effet, il y est écrit que « la langue orale est utilisée dans les interactions, les productions et les réceptions, elle permet aux enfants de communiquer,

de comprendre, d'apprendre et de réfléchir ». C'est pour cela qu'en situation scolaire, l'enseignant doit mettre en œuvre un « enseignement structuré et régulier » afin de permettre aux élèves de s'approprier « une langue orale riche, organisée et compréhensible ». Cela veut dire que l'enseignant doit se montrer attentif et accompagner chaque élève en leur posant des questions ouvertes, en les invitant à préciser et reformuler leur propos, et en reprenant leurs productions orales pour leur apporter « des mots ou des structures de phrase plus adaptées ». En outre, l'enseignant doit permettre à chacun « d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe » (d'où la nécessité pour l'enseignant de mettre en œuvre un enseignement structuré ; afin de guider l'élève efficacement dans cette progression).

C'est également grâce au développement de la langue orale que les élèves acquièrent un usage de la langue française de plus en plus élaboré sur lequel ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage formel de la lecture et l'écriture au cycle 2. Les objectifs visés mis en avant dans les programmes de l'école maternelle sont « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre », « échanger et réfléchir avec les autres » et « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ».

1.2.2 Les différentes situations de langage à l'école maternelle

À l'école maternelle, un élève peut se retrouver confronté à plusieurs différentes situations lui permettant de mobiliser le langage de façon adaptée. Pour ce faire, il est utile de varier les situations qu'il rencontre, notamment au niveau de la formation du groupe dans lequel il va agir et s'exprimer. En effet, la formation des groupes est décrite par Viviane Bouysse comme un « moteur de progrès » (2003).

1.2.2.1 Les moments de langage en classe entière

Les moments de langage en groupe classe (groupe entier) font partie des moments clés à l'école maternelle tant sur le plan langagier que social. Généralement, lors de ces regroupements, l'enseignant est installé avec toute la classe au coin regroupement et s'adresse aux élèves qui sont autour de lui (le coin regroupement est souvent disposé en forme de U). Cependant, cette configuration n'est pas approuvée par certains chercheurs ; Agnès Florin cite la thèse de Gibb (1951) qui explique que la taille du groupe a une influence sur la participation orale de chacun. En effet ces moments de regroupement en classe entière permettraient aux enfants qu'il appelle « dominants » de monopoliser la parole. Cette théorie est également

soutenue par Sylvie Petit et Christian Laroche (2003), qui estiment que seul les « grands parleurs » bénéficient vraiment de ces moments, alors que les « petits parleurs », eux, ont tendance à se faire discrets pour éviter de prendre la parole ; selon ces deux auteurs, l'enseignant « s'illusionne » alors du taux de participation.

1.2.2.2 Les échanges en groupes restreints

Cette situation de langage est relativement fréquente dans les classes de maternelle. L'avantage est que l'enseignant peut constituer des groupes hétérogènes, ou homogènes selon les besoins des élèves. Ces groupes restreints permettent aux élèves de participer tour à tour aux ateliers sans y rester trop de temps, et est également un moyen de prendre la parole devant un plus petit public pour les élèves les plus réservés.

Cette situation de langage préconisée par Gibb (1951) car elle permet à chacun, d'autant plus si les groupes sont « homogènes », de s'exprimer librement. En revanche, des groupes restreints « hétérogènes » provoqueraient le même résultat que les moments de langage en groupe entier. Vivianne Bouysse appuie la thèse de Gibb, rajoutant que les groupes restreints « homogènes » permettent aux « petits parleurs » de s'habituer aux situations de langage et d'y participer de manière plus libre (ce qui a également été démontré par Péroz dans son ouvrage intitulé « la pédagogie de l'écoute »).

1.2.2.3 Les échanges individualisés

Les échanges individualisés entre l'enseignant et l'élève sont très bénéfiques pour l'élève selon Agnès Florin, bien qu'extrêmement rares (bien souvent en raison du nombre d'élèves dans une classe pour un enseignant). Ce sont en effet des moments très enrichissants pour l'élève, mais également pour l'enseignant, à qui ces moments vont permettre de mieux connaître l'élève, et de nouer un lien de confiance avec celui-ci. Agnès Florin déplore d'ailleurs le manque de situations de langage individualisées à l'école maternelle ; selon elle, cela pourrait même entraver le développement du langage des élèves. La plus grosse contrainte pour l'enseignant subsiste alors dans le nombre d'élèves dans sa classe ; il semble compliqué de prendre quelques minutes par jour par élève lorsque le groupe classe en compte une trentaine.

Il est donc nécessaire de varier les situations de langage auxquelles les élèves se retrouvent confrontés. En effet, plus l'élève participera à des situations de langages différentes, plus son développement langagier progressera.

Dans ce mémoire seront privilégiées les situations de langage en groupes restreints mises en place à l'occasion des séances de langage décrites par Pierre Péroz.

1.2.3 Des élèves avec différents « équipements »

Comme le souligne Agnès Florin (1995), chaque enfant arrive à l'école avec un « équipement » différent de celui des autres, c'est-à-dire des expériences, des capacités et des acquis qui lui sont propres. C'est pour cela que, alors que certains peuvent aisément discuter avec l'adulte grâce à leur niveau de langage et leur aisance à l'oral, d'autres n'en sont qu'au mot et à la phrase ; leur langage est parfois même difficilement compréhensible. Selon Agnès Florin, les plus grandes différences entre élèves dans une classe de maternelle résident dans le nombre de mots acquis au même âge, la longueur des phrases produites et l'utilisation du langage dans des situations de décontextualisation. Un autre cas de figure, celui des « petits parleurs » qui auront, eux, des difficultés à prendre la parole et participer aux échanges. Cependant, particulièrement à l'école, il est important de reconnaître ces différences en termes d'acquis, et non de non-acquis ; cela est d'autant plus valorisant pour les élèves concernés.

Selon Agnès Florin, certaines fonctions de la langue sont inconnues d'une partie des élèves, comme la fonction heuristique par exemple, qui permet notamment aux élèves de s'interroger sur le monde avec la locution « pourquoi ? ». Ceux ayant acquis cette fonction vont donc acquérir une plus large culture, à condition que les adultes répondent à leurs demandes. A l'instar d'Agnès Florin, Sylvie Petit et Christian Laroche expliquent que chacun utilise la langue avec une intention particulière (c'est-à-dire que chacun communique pour une raison précise ; informer, décrire, demander, etc.) et d'une manière singulière (qui est propre à chaque individu). Selon les deux auteurs, l'enseignant dans sa classe utilise la langue comme outil "d'évocation et d'équivocation" (c'est-à-dire comme outil pour renvoyer à une chose, ou plusieurs), tout en respectant les règles établies pour la classe (tours de parole, politesse). Certains enfants, utilisant pourtant la langue dans ce même but, n'ont appris ni à écouter les autres, ni à respecter les règles de politesse ; « leur langue » est donc différente de celle de l'école. C'est ainsi que se créent des lacunes conséquentes dans la familiarité de l'enfant au discours scolaire (à la « langue » de l'école), par rapport aux autres enfants qui n'ont pas de mal à s'y adapter.

L'origine de ces différences entre élèves n'est pas vraiment établie. Certains (comme le pédagogue Bernard Charlot ou le sociologue Christian Baudelot) pensent par exemple qu'il s'agit de la catégorie socio-professionnelle des parents, alors qu'il s'agit pour d'autres (comme Pierre Merle, professeur de sociologie) d'une distinction absolument stigmatisante à ne pas généraliser.

1.2.4 Les « petits » parleurs

Selon Laurence Lentin, un élève « petit parleur » est un élève qui ne parvient pas à faire entendre le son de sa voix en milieu scolaire, mais qui peut être un « grand parleur » dans le cadre familial. C'est un comportement qui peut parfois être passager et se résoudre sans intervention de la part de l'enseignant. Ce n'est cependant pas toujours le cas. Pour ces élèves-là, Lentin précise qu'il ne faut pas les forcer à parler car le résultat obtenu pourrait être tout à fait contraire à celui attendu. En revanche, il est nécessaire de toujours les inclure dans le dialogue, et de valoriser leur participation afin de leur donner envie.

Agnès Florin distingue, elle, trois catégories : les « grands parleurs », les « moyens parleurs » et les « faibles (ou petits) parleurs ». L'attribution d'un enfant dans un de ces groupes se fonde uniquement sur le nombre de prises de parole lors des regroupements en classe entière, indépendamment de tout critère de « qualité » d'expression. A la suite de nombreuses observations, Florin a relevé des différences de traitement de la part de l'enseignant entre ces catégories, et plus particulièrement entre les « grands parleurs » et les « faibles parleurs ». En effet, elle remarque que l'enseignant a tendance à parler davantage à ceux qu'il considère comme « grands parleurs », ce qui les favorise et les encourage donc d'une certaine manière à monopoliser d'autant plus la parole. Agnès Florin remarque également que les « petits parleurs » ont plus tendance à participer lorsqu'ils sont en petits groupes homogènes, car ils ne sont pas restreints par les « grands parleurs ».

Mais le terme de « petit parleur » est remis en cause par Pierre Péroz (notamment dans son article « Pourquoi parler des petits parleurs ? » publié en 2010 à l'occasion des journées « Pratiques langagières à la maternelle »), qui pose la question de savoir s'il existe réellement des « petits parleurs ». En effet, selon lui, pour qualifier un enfant de « petit parleur », il faudrait d'abord vérifier qu'il l'est dans toutes les situations de langage. Comme nous l'avons déjà souligné, un élève peut être un « petit parleur » à l'école, mais un « grand parleur » à la maison. Péroz s'interroge également sur le fait que ce statut attribué par l'enseignant n'entrave pas encore plus la participation orale. À la suite d'une expérience menée sur deux élèves, Péroz montre que l'enseignante empêche la participation de l'une des élèves ; elle la considère comme une « petite parleuse » avec un niveau langagier trop faible pour participer à des activités langagières plus développées. Selon le chercheur, l'enseignante pense en termes d'objectifs notionnels, ce qui l'amène à négliger les enfants les plus en difficultés ; pour atteindre ses objectifs, l'enseignante choisit donc de renforcer les inégalités langagières. Ainsi, les « grands parleurs » voient leurs statuts renforcés, étant donné qu'ils ont, selon l'enseignante, le niveau

nécessaire pour participer à ces activités. En agissant ainsi, l'enseignante prend le risque frustrer les « petits parleurs », et donc de les bloquer par la suite, ou même de les amener à se dévaloriser eux-mêmes, ce qui pourrait légitimer le fait de ne plus se sentir obligés de participer aux activités langagières.

Le langage à l'école maternelle occupe donc une place centrale dans le développement et le devenir des élèves. En effet, il est présent dans toutes les situations rencontrées par les élèves, tous uniques les uns par rapports aux autres. Ces derniers sont en constante interaction avec les individus présents à l'école. Il paraît donc pertinent de parler de langage interactionnel à mettre en place afin de créer un cadre propice au développement du langage de tous les élèves.

1.3 La mise en place du langage interactionnel

1.3.1 Le rôle de l'enseignant

1.3.1.1 La construction des groupes

Comme vu précédemment, chaque situation de langage est bénéfique pour l'élève. C'est pourquoi Agnès Florin souligne que l'enseignant doit mettre de la rigueur dans la constitution des groupes et leur fonctionnement ; il doit également réguler les prises de parole de chacun. Il est important de varier les situations de langage puisque celles-ci sont toutes bénéfiques et nécessaires ; il faut donc veiller à un équilibre entre ces situations et une cohérence quant au choix de celles-ci (c'est-à-dire choisir une situation en classe entière, en petit groupe ou un temps d'échange individualisé selon l'activité que l'enseignant désire mener).

Pour ce faire, Viviane Bouysse insiste sur la nécessité de connaître et de comprendre le fonctionnement langagier de l'enfant. L'enseignant doit observer et évaluer le niveau langagier de chaque élève, en s'appuyant par exemple sur des observations continues et des prises de notes « pour d'avoir des repères sur le développement langagier de chaque enfant et des attentes précises » (2003), accompagnées de bilans de langages réguliers (qui seront plus formels), ce qui permettra par la suite de créer des groupes cohérents (homogènes ou non) en fonction du besoin de l'activité choisie.

1.3.1.2 Choisir de maintenir ou non le thème conversationnel

Plusieurs théories existent à ce propos, elles semblent à priori se contredire. En effet, Bruner (1983) par exemple, a établi six fonctions de l'étayage du langage, dont fait partie le maintien de l'orientation. Selon lui, il s'agit de la nécessité pour l'enseignant de motiver l'élève

durant toute la durée de l'activité, et de le garder concentré sur celle-ci. Cela permet aux enfants de ne pas dévier leurs intentions de leurs buts initiaux.

Agnès Florin, elle, pense au contraire que le fait d'imposer un thème de conversation, en refusant d'en sortir, bloque la participation de certains élèves (1995). En effet, lorsqu'un thème est choisi par l'enseignant, celui-ci aura tendance à « rejeter » la parole de l'élève dès lors qu'elle n'est pas en lien avec le thème établi. Selon Agnès Florin, il est important de ne pas imposer de limites strictes dans les conversations ; il faut parfois laisser un élève dévier du sujet initial de la conversation et prendre des initiatives au sein de celle-ci. Cela permettrait d'éviter la frustration (qui peut conduire à un blocage de la part de l'élève), et plus particulièrement de la part des "petits parleurs », qui verraient alors leurs rares prises de paroles ignorées. Il est important pour l'enseignant de garder en tête que l'expression orale est un des objectifs premiers de l'école maternelle, et que ces digressions vont dans ce sens.

Bien que ces théories semblent se contredire, elles sont en fait plutôt complémentaires. En nuanciant la théorie de Agnès Florin, nous entendons bien qu'il ne s'agit pas de laisser l'élève mener la séance de langage « à sa guise », mais de remarquer que, Si un élève change de thème pour quelques minutes, et que cela permet aux élèves habituellement plus discrets de participer davantage, il y a alors un réel bénéfice à ne surtout pas négliger. De la même manière, Bruner ne semble pas réfuter l'idée que l'on puisse sortir du thème quelques minutes, mais il indique qu'il est important de rappeler régulièrement la tâche première à l'élève afin d'atteindre l'objectif final.

1.3.1.3 La régulation des tours de paroles et des types d'échanges

Comme il a été dit précédemment, la participation de l'élève dépend de la cohérence de la constitution des groupes et de la liberté (plus ou moins importante) de s'éloigner du thème initial. Il est également possible de réguler les tours de parole en donnant des indices verbaux, ou non-verbaux aux élèves, selon Starkey Duncan (1982), un psychologue américain ayant étudié les interactions verbales et non-verbales. On peut par exemple s'adresser de façon directe à un élève qui, lors d'une conversation, n'est pas du tout attentif et ne participe donc pas, ce qui va permettre de justement capter son attention. En revanche, un élève concentré qui suit la conversation peut être interrogé par un regard accompagné d'un signe de tête.

Agnès Florin (1985) parle également de l'importance du type d'échange, en mettant en avant l'importance des questions ouvertes. Elle cite plus particulièrement Goffman (un linguiste et sociologue américain ayant travaillé sur les interactions sociales), qui a relevé un type

d'échange qui respecte ce qu'il appelle « les contraintes rituelles ». Ces contraintes sont présentes lorsqu'une question posée par l'enseignant attend une certaine réponse, ne permettant pas de liberté concernant le champ des propositions. C'est par exemple le cas des questions « fermées », auxquelles on ne peut répondre que par « oui » ou « non ».

L'enseignant doit veiller à varier et choisir de manière adaptée le type d'échange qu'il introduit (notamment dans la question posée), tout en régulant les tours de parole.

1.3.1.4 Donner l'envie de parler aux élèves

Selon de nombreux chercheurs et enseignants, il est important de donner l'envie de s'exprimer aux élèves. Ces derniers doivent voir le langage oral comme quelque chose d'utile, de plaisant et de nécessaire qui leur permettra d'exprimer leurs questionnements, leurs opinions, leurs angoisses et de s'épanouir en tant qu'individu. L'enseignant doit donc permettre à l'élève de s'exprimer et de prendre du plaisir à le faire. C'est pourquoi il doit veiller à varier les situations, les activités et les échanges, afin de permettre à chacun de s'exprimer. En effet, l'enseignant par exemple peut remarquer qu'un certain élève aura plus tendance à s'exprimer en groupe restreint qu'en grand groupe. Cette variété permettra donc une plus grande différenciation. Par ailleurs, valoriser les élèves de manière assez fréquente peut encourager certains à prendre la parole. De plus Pierre Péroz, en proposant son dispositif de la pédagogie de l'écoute, fait le pari qu'en laissant les élèves répéter, il permettra à tous les élèves d'oser parler.

1.3.1.5 L'interactionnisme de Vygotski et les six fonctions de Bruner

Dans l'apprentissage de l'enfant, l'adulte joue un rôle d'adjuvant et d'accompagnateur important. Pour désigner ce fait, Vygotski a utilisé pour la première fois le terme d'étayage. Ainsi, l'enseignant intervient dans ce que Vygotski appelle la « Zone Proximale de Développement » qu'il a mis en évidence dans sa théorie de l'interactionnisme. Il s'agirait de la zone où l'apprentissage serait le plus efficace du fait de la situation (qui prend en compte les pré-requis que doit avoir l'enfant pour ce nouvel apprentissages).

Bruner, en reprenant cette idée de l'étayage de Vygotski, a essayé d'en définir les différentes fonctions. Il a ainsi établi six fonctions de l'étayage :

- la fonction de finalisation ou d'enrôlement (afin de motiver l'élève à entrer dans l'activité, l'enseignant doit expliciter le but de celle-ci),
- la fonction de réduction du degré de liberté (l'enseignant doit estimer si la tâche à accomplir n'est pas trop complexe pour l'élève, et choisir de la simplifier ou non),

- la fonction de maintien de l'orientation (garder l'attention de l'élève, le motiver et l'intéresser),
- la fonction de contrôle de la frustration (l'enseignant doit s'assurer que la tâche à réaliser soit adaptée au niveau de l'élève afin d'éviter toute frustration et abandon),
- la fonction de démonstration (l'enseignant utilise une technique mise en place par l'élève afin que celui-ci la dépasse ensuite),
- la fonction de feed-back (l'enseignant se réfère à un élément antérieur dans le but d'aider l'élève à penser plus clairement).

Bruner explique également qu'il existe plusieurs styles d'étayage ; insistant (lorsque l'enseignant force l'élève à parler), mesuré (lorsque l'enseignant laisse l'élève répondre ce qu'il veut), et risqué (lorsque l'enseignant amène l'enfant à parler d'évènements personnels). L'efficacité de l'étayage dépend de la relation adulte-élève, de la situation proposée et de l'équilibre entre les six fonctions de Bruner.

L'enseignant a donc pour rôle de mettre en place un climat d'apprentissage propice au développement langagier de l'élève, ce qui est très important afin que celui-ci progresse en situation scolaire. C'est une réflexion nécessaire de la part de l'enseignant en amont des situations d'apprentissages (par la conception des groupes et des activités donnant l'envie de parler aux élèves), mais également pendant celles-ci (par l'étayage qu'il propose à l'élève ou encore la régulation de la parole). Cependant, l'élève n'est pas seulement en interaction avec l'enseignant en situation scolaire.

1.3.2 Le langage avec les pairs

Le langage avec les pairs (lors des discussions quotidiennes dans les coins jeux, qui sont des moments particulièrement riches en vocabulaire par exemple) est, selon Agnès Florin, nécessaire au développement langagier de l'enfant. Elle insiste sur le fait que le langage se crée dans la co-construction, et qu'il est donc nécessaire de mettre les élèves en situation de langage sans adulte car la différence de compétences et de buts va permettre au langage des élèves de progresser. En effet, deux élèves jouant au coin cuisine ne seront pas forcément d'accord sur la façon de s'approprier l'espace ; ils devront donc se mettre d'accord en discutant, et en argumentant. Il est donc important de créer des moments d'échanges avec les autres élèves de façon assez régulière.

1.4 La pédagogie de l'écoute comme outil pour le développement du langage

1.4.1 Qu'est-ce-que la pédagogie de l'écoute ?

La pédagogie de l'écoute tient son nom du fait que celle-ci se concentre sur l'écoute attentive des élèves par l'enseignant, mais également par les élèves entre eux. Le dispositif de la pédagogie de l'écoute se base principalement sur le dialogue pédagogique à évaluation différée et des choix didactiques (choix du support de séance, choix de la structure de séance et choix du questionnement mobilisé) permettant aux élèves de développer des compétences langagières : parler (dans des contraintes scolaires), parler dans le thème (orienter sa pensée sur un thème imposé) et parler longtemps (environ trois à quatre propositions à la suite), mais également des compétences expertes : prendre la parole, parler à propos, et parler suffisamment.

Cette pédagogie de l'écoute repose donc sur cinq principes. Le premier est le **dialogue pédagogique à évaluation différée**, liée à la posture de l'enseignant. En effet, afin que les élèves s'approprient « une parole autonome et réfléchie » (qui est, selon Pierre Péroz, la première finalité de l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle) et qu'ils construisent leurs réponses, il est nécessaire de leur laisser « le temps de réfléchir et construire leurs interventions ». De plus, l'enseignant doit adopter une posture d'auditeur (sans intervenir après chaque prise de parole d'un élève). Enfin, il est important d'accepter les répétitions, qui permettent des apprentissages plus efficaces (répétitions dont le matériel verbal provient, dans l'ordre, des autres élèves, des éléments du texte et de l'enseignant).

Le deuxième principe est celui du **format en séance** qui se doit d'être régulier ; il faut annoncer les trois différentes parties de la séance (qui sont présentées dans la mise en œuvre du dispositif de la pédagogie de l'écoute), et faire respecter les règles conversationnelles (ne pas couper la parole, lever le doigt pour demander la parole).

Le troisième principe est la **répétition autorisée** ; les élèves ont le droit de répéter et redire ce qui a déjà été dit par un autre élève. Il est important d'insister sur ce point, puisqu'il va permettre à certains élèves de moins appréhender la prise de parole ; ils pourront simplement commencer par répéter ce qu'un de leur camarade a dit juste avant.

Le quatrième principe est la **constitution de groupes hétérogènes**, constitués de « grands parleurs » et de « petits parleurs ». Comme chaque élève peut prendre la parole, les « petits parleurs » ne seront pas empêchés par les « grands parleurs » ; au contraire, ce sont les « grands parleurs » qui pourront éventuellement aider les plus discrets, en leur donnant dans un premier

temps des phrases à répéter, mais surtout des éléments, entre autres, syntaxiques et lexicaux à reproduire et à retenir. C'est pourquoi il est important de constituer des groupes hétérogènes.

Enfin, le cinquième principe est le **rééquilibrage des activités**. Il faut répartir le temps de manière à en avoir un tiers sur des albums de jeunesse (qui permettent des activités que les autres supports ne permettent pas), un tiers sur la lecture de textes non illustrés, et un tiers sur le contage d'histoire aux enfants. En effet, le recours au texte non illustré et au contage permet des échanges beaucoup plus riches et une bien meilleure mémorisation du texte (car la vue des images prend le pas sur ce que dit le texte), en plus de permettre également un langage d'évocation (donc au passé, alors que l'image renvoie au présent et au langage de situation).

1.4.2 Mise en œuvre du dispositif de Pierre Péroz

Les histoires présentées par Péroz sont des histoires sans images qui ont été choisies en fonction de leur qualité de langue, et de « leur degré de transparence quant aux motivations et aux états mentaux des personnages et aux valeurs qu'ils pouvaient véhiculer » (ce qui est important selon moi pour permettre aux élèves de s'identifier aux personnages car ces derniers seront plus faciles à comprendre). Chaque histoire est divisée en plusieurs épisodes, auxquelles sont attribuées un moment de lecture, une séance de langage, une séance décrochée en amont de la séance de langage, et une autre après cette-dernière.

Lors du **moment de lecture**, l'épisode de l'histoire en cours est lu en groupe classe-entière. Péroz indique qu'il peut être utile de l'enregistrer afin de le mettre à disposition des élèves pour une réécoute libre. La durée peut varier entre 5 et 10 minutes.

À la suite de ce moment de lecture vient la **première séance décrochée** (d'une durée de 15 à 20 minutes), qui va servir à préparer la séance de langage. Elle est menée en groupe classe, si possible directement après la lecture de l'épisode, et portera sur l'organisation de la séance de langage (règles conversationnelles, participation) et sur les savoirs encyclopédiques ou culturels nécessaires pour bien comprendre l'épisode concerné. C'est également le moment où l'enseignant explique certains termes que les élèves ne connaissent pas, ou dont ils ne connaissent pas l'emploi qui en est fait dans le texte. Péroz suggère l'utilisation de flash-cards, sur lesquelles les termes en question pourront être illustrés.

La séance de langage, dure environ 25 minutes pour un groupe, de préférence, de 12 élèves. Le niveau de langage doit nécessairement être hétérogène pour permettre aux élèves les moins à l'aise à l'oral de s'aider et s'appuyer sur les paroles des élèves plus performants. Péroz conseille une configuration spatiale en U, avec les élèves les moins performants installés devant

l'enseignant plutôt que sur les côtés, où leur discrétion peut les faire oublier dans la régulation des tours de parole. C'est pendant cette séance qu'a lieu le questionnement. Les questions sont peu nombreuses, et sont réparties dans 3 parties : les questions de restitution (qui portent sur ce qui est explicite, dit dans le texte), les questions de compréhension (qui portent sur les personnages et leurs états mentaux) et les questions d'interprétation (où l'enseignante demande aux élèves de se mettre à la place d'un personnage, ou d'avoir un regard extérieur sur ce qu'il s'est passé ou sur ce qu'il pourrait se passer), le but de ces questions d'interprétation étant d'avoir une réflexion allant au-delà du texte. Avant de débiter ce questionnement, il est important de présenter le système des jetons, qui va servir, entre autres, à réguler la parole. Ce système n'est cependant pas obligatoire ; Péroz conseille de s'en passer une fois que les règles conversationnelles sont acquises par tous. Il peut être important d'également penser à rappeler les règles conversationnelles de la séance. Il faudra penser à proposer une activité en autonomie aux groupes qui ne passent pas en séance de langage.

Enfin, **la séance décrochée postérieure à la séance de langage** porte principalement sur toutes les difficultés rencontrées durant la séance de langage, et est menée avec chaque groupe. On peut en effet revenir sur des difficultés d'ordre syntaxique, lexical, ou des difficultés de compréhension.

Il est nécessaire de répartir ces différentes séances dans le temps, en traitant un épisode par semaine, et de les inscrire sur l'emploi du temps de la classe, auquel les élèves peuvent se référer. Péroz propose un exemple d'organisation sur une semaine.

A chaque nouvel épisode, il est nécessaire de relire l'histoire depuis le début. Ainsi, si l'épisode 3 est destiné à être travaillé, il faudra relire l'épisode 1 et 2 avant d'entamer la lecture de l'épisode 3.

2 Méthodologie et collecte des données

2.1 La classe observée

Pour écrire mon mémoire, j'ai choisi d'observer la classe de grande section dont je suis en charge en tant que contractuelle alternante durant trois demi-journées par semaine, c'est-à-dire le mercredi, et le jeudi entier. Cette classe se situe dans une école maternelle publique dans le vingtième arrondissement de Paris qui n'est classée ni REP, ni REP+. La classe observée est composée de 28 élèves, dont 13 filles et 15 garçons. Je porterai plus particulièrement mon attention sur 5 élèves que je désignerai par « A », « B », « C », « D » et « E ».

A et B sont des élèves considérés comme « grands parleurs » ; ils participent tous les deux activement à chaque situation de langage et s'expriment de manière généralement intelligible et pertinente. Ce sont des élèves qui n'ont pas de retard particulier dans un domaine. Il me paraît également important de souligner que A est un élève qui a parfois du mal à respecter les tours de paroles de ses camarades.

C, D et E sont des élèves que l'on peut considérer comme « petits parleurs » ; ils ne participent pas aux conversations en groupe classe, et très peu (voire pas du tout) aux conversations en groupe réduits. Lors des échanges individuels enseignant/élève, C communique avec aisance sur une assez longue durée. En situation de grands groupes, ou de groupes réduits, c'est une élève très discrète. En revanche, D et E sont des élèves avec qui les échanges individuels enseignant/élève sont extrêmement courts, et la communication est peu verbale ; les signes de tête (hocher la tête pour acquiescer ou nier par exemple) ou les désignations par le doigt (pour montrer ce dont ils parlent, ou de qui ils parlent) sont leurs principaux moyens de communication avec l'enseignant. D rencontre quelques difficultés, notamment d'ordre syntaxique lors de la construction de ses phrases. Il est important de noter que E est une élève allophone, sa langue d'origine étant le serbe. Malgré cela, c'est une élève assez performante dans tous les domaines (y compris le langage oral, puisqu'elle arrive, lorsqu'elle ose prendre la parole, à construire des phrases courtes mais compréhensibles.)

2.2 Les situations mises en place

Pour répondre à ma problématique (qui est la suivante : En quoi le dialogue pédagogique à évaluation différée permet-il aux « petits parleurs » de participer davantage à l'oral en

classe ?), j'ai choisi de mettre en place plusieurs situations de langage. Par le biais de mes lectures, j'ai appris que certaines situations favorisent l'expression orale, comme expliqué dans la partie théorique. J'ai donc mis en place trois situations de langage faisant varier le type d'atelier (compréhension de lecture, jeu, débat philosophique), le nombre d'enfants participant à l'activité en même temps et la présence orale de l'adulte, mais tout en conservant les règles conversationnelles suivantes : « il ne faut pas couper la parole ; il faut écouter ses camarades », « on lève le doigt pour demander la parole et on attend de l'avoir pour parler », « on a le droit de ne pas être d'accord, on explique pourquoi » et « on peut répéter ou redire ce qui a déjà été dit si on est d'accord avec ».

2.2.1 Situation 1 : les séances de langage Péroz

J'ai décidé de mettre en place dans ma classe le dispositif de la pédagogie de l'écoute en période deux. J'ai tenté de suivre au mieux la mise en œuvre proposée par Péroz dans son ouvrage *11 histoires pour une année de langage en Grande Section* (2020), mais j'ai dû m'adapter au temps que je passais en classe, à la disposition de celle-ci et au nombre d'élèves. J'ai donc travaillé avec mes élèves de grandes sections l'histoire de « Machenka et l'ours », qui est composée de quatre épisodes. J'ai divisé ma classe en deux groupes, en veillant à avoir un niveau hétérogène dans chaque groupe. Etant en classe le mercredi, et le jeudi, j'ai décidé de répartir mes séances ainsi : lecture du texte et première séance décrochée le mercredi matin, après l'accueil et les rituels de début de journée. Le jeudi matin, relecture du texte après l'accueil et les rituels de début de journée, puis le premier groupe passe en séance de langage sur un épisode tandis que l'autre groupe a pour consigne de dessiner l'épisode travaillé, afin de créer un livret de dessin qui servira d'aide pour raconter l'histoire. Les mêmes activités sont réalisées après la cantine, avec le deuxième groupe en séance de langage. Au début de chaque séance de langage, J'ai rappelé aux élèves qui sont en activités autonome ce qu'ils doivent faire, ce qu'ils ont le droit de faire une fois le travail terminé et insistant sur le fait qu'ils ne peuvent pas venir solliciter l'enseignante pendant ce temps. A la fin de chaque séance de langage, j'ai procédé à un bilan sur les performances et les difficultés rencontrées avec le groupe concerné, ce qui constitue ma séance décrochée postérieure à la séance de langage. A chaque nouvel épisode, j'ai rappelé l'objectif de ces séances aux élèves : être capable de raconter l'histoire de « Machenka et l'ours » entièrement, en s'aidant des séances de langage, de ses souvenirs, et du livret de dessins si besoin. De plus, les lectures de chaque épisode étaient enregistrées et mises à disposition des élèves pour les réécouter si besoin. Pour cette situation, il s'agit donc d'une activité de compréhension de lecture où les élèves sont en groupe restreint (demi-classe), et lors

de laquelle la parole est majoritairement occupée par les élèves (l'enseignante est là pour poser les questions, les répéter et éventuellement s'assurer que les règles conversationnelles soient respectées).

2.2.2 Situation 2 : le débat philosophique

J'ai également mis en place des ateliers philosophiques en période trois (il me paraît intéressant de noter que cela survient donc après la mise en œuvre des séances de langage du dispositif de Pierre Péroz), en classe entière, lors desquels j'ai choisi d'introduire les mêmes principes du dialogue pédagogique à évaluation différée que lors des séances de langage (les règles conversationnelles ainsi que le droit à la reprise et la répétition). Les supports utilisés afin d'introduire des situations problèmes sont courtes vidéos, un jeu interactif projeté au tableau ou des affiches. L'enseignante met les élèves face à ces situations, leur demande de décrire ce qu'ils voient dans un premier temps. Ensuite les élèves doivent, en demandant la parole, émettre des hypothèses quant à ce qu'il peut se passer sur ces affiches (ou ces vidéos). L'enseignant peut aider les élèves à comprendre la situation, mais peut également valider la réponse d'un élève qui a d'ores et déjà compris la situation. S'en suit un débat, qui permet à chacun d'exprimer son avis et d'écouter celui de ses camarades. Pour veiller à un bon déroulement, l'enseignant doit rappeler les règles conversationnelles qui sont les suivantes : « on ne coupe pas la parole, on s'écoute les uns et les autres » ; « nous avons le droit de ne pas être d'accord, nous pouvons le dire en expliquant pourquoi » ; « nous pouvons répéter ce qui a été dit, si nous sommes d'accord ». Dans le cadre de mon mémoire, j'ai choisi de me focaliser sur une séance de débat philosophique en particulier (car celle-ci intervient après les séances de langage et va donc me permettre d'observer s'il y a un réinvestissement des compétences liées à la pédagogie de l'écoute). Cette dernière porte sur la notion de droit et d'interdit, et repose sur un jeu interactif nommé « le jeu des droits et des interdits » proposé sur l'application Bayam et d'après la création originale de Pomme d'Api / Bayard Presse, dans lequel on retrouve les personnages des Petits Philosophes. Ce jeu est donc projeté au tableau par l'enseignante. La séance se déroule donc ainsi : en classe entière, les élèves répondent aux questions posées par le narrateur du jeu (par exemple : « dans la cour de récréation, est-il interdit de taper les autres ? », « à l'école, as-tu le droit de jouer avec tes amis ? ») en en discutant entre eux et en essayant de se mettre d'accord. L'enseignante sélectionne alors la réponse choisie par la majorité des élèves, qui sera validée ou non par le narrateur. Pour chaque question, après la validation ou non de la réponse par le narrateur, l'enseignante incite les élèves en désaccord avec la réponse « correcte » à exprimer leur point de vue et à en discuter avec les autres élèves

pendant quelques minutes. Il est important de préciser que l'enseignante n'est pas là pour valider ou non les arguments des élèves. L'objectif est d'apprendre à réfléchir, à écouter différents points de vue, et de prendre la parole devant le groupe classe en argumentant. Dans cette situation, il s'agit donc d'une activité de réflexion et de débat lors de laquelle les élèves se retrouvent en classe entière et où la parole est majoritairement occupée par les élèves (l'enseignante est là pour guider les élèves dans leur réflexion si cela est nécessaire, et éventuellement pour s'assurer que les règles conversationnelles soient respectées).

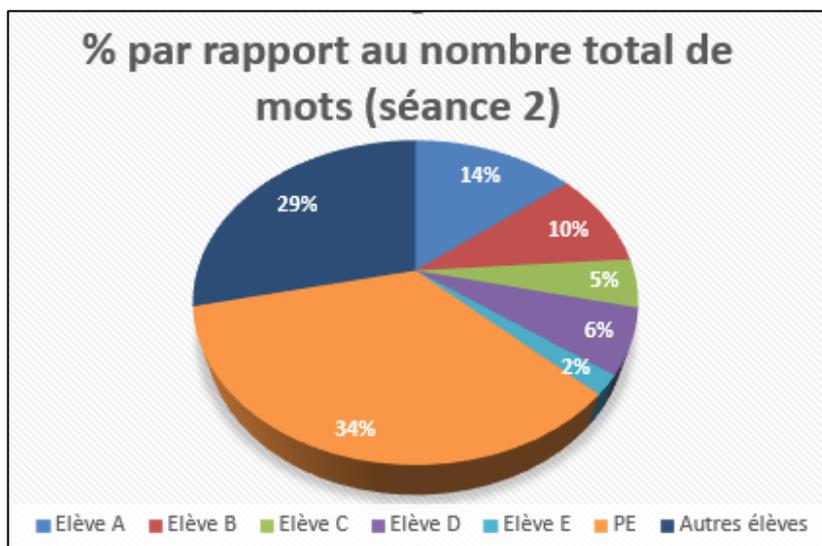
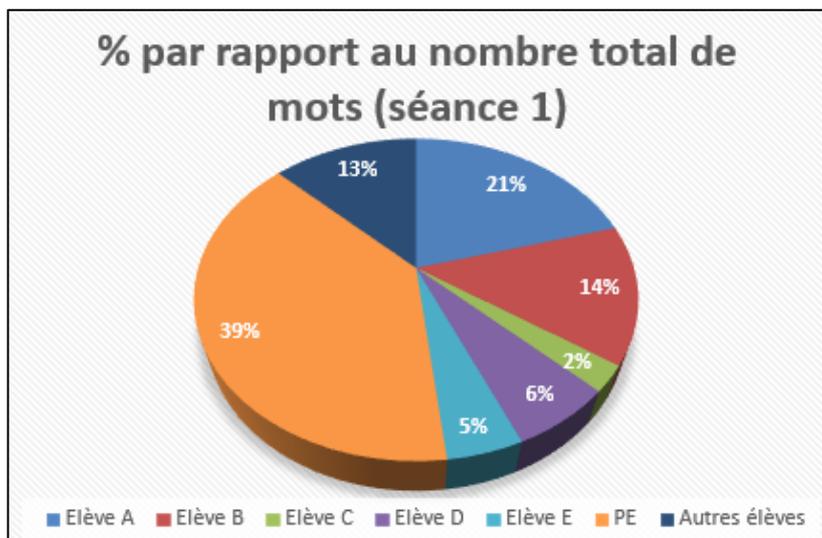
2.3 Le recueil des données

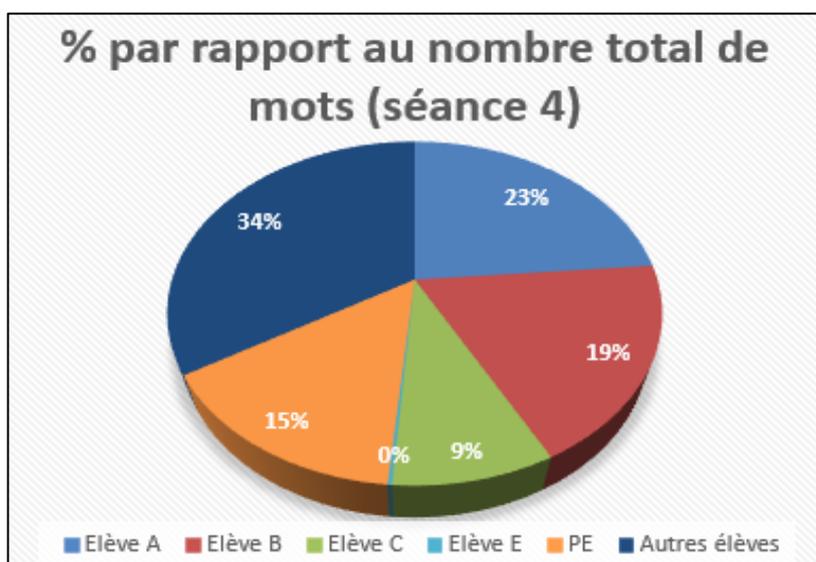
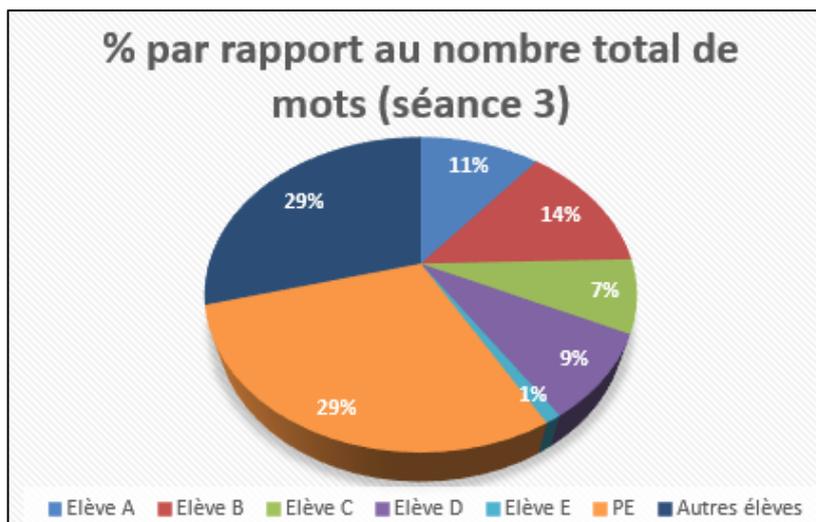
Les principales données sur lesquelles je vais baser mes analyses seront des transcriptions d'enregistrements audios des séances de langage sur « Machenka et l'ours » liés à la situation 1. Pour ce faire, j'ai utilisé l'application microphone de mon téléphone portable. J'ai créé un petit micro en papier épais, que j'ai accroché à mon téléphone au niveau du microphone de celui-ci afin d'aider les élèves à diriger leur voix vers celui-ci. Ainsi, il m'était possible d'obtenir des enregistrements clairs et intelligibles. Des règles concernant le niveau sonore ont également été mises en place dans la classe pour le groupe étant en activité autonome, il s'agissait de travailler pour soi-même et dans le calme. J'ai basé mes observations pour chaque élève sur les trois objectifs donnés par Péroz pour le dispositif de la pédagogie de l'écoute, c'est-à-dire oser parler, parler dans le thème et parler longtemps. Une séance de langage est manquante pour l'élève D ; celui-ci était absent au moment de cette séance. Concernant la situation 2, je me baserai principalement sur mes observations et les notes que j'ai prises pendant ces temps

3 Analyse des données

3.1 Les séances de langage

Voici des graphiques représentant, pour chaque séance, le pourcentage de mots prononcés par chaque élève et moi-même par rapport au nombre total de mots prononcés. Concernant les pourcentages par rapport au nombre total de mots prononcés par moi-même (« PE »), ceux-ci regroupent aussi bien les interventions de questions (questions et reformulations) et les interventions de gestion (distribuer la parole aux élèves en les nommant).

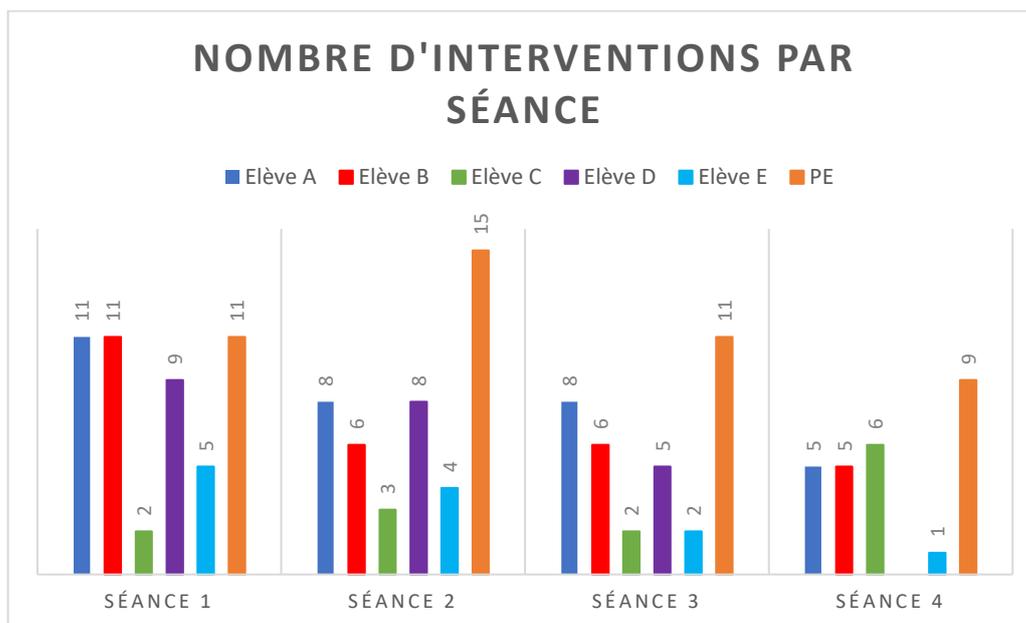




Nous pouvons constater que les pourcentages du « PE » diminuent au fur et à mesure de séances car j'ai petit à petit réduit le nombre d'interventions de gestion. En effet, les élèves ayant compris comment fonctionnaient ces ateliers au bout d'un certain temps, la parole circulait assez librement entre eux ; ils levaient le doigt et attendaient que leurs camarades leur passent le microphone à la fin de leur intervention. Pour chaque séance, les élèves ayant prononcé le plus de mots (par rapport au nombre total de mots prononcés) sont les élèves A et B, donc les deux grands parleurs observés. Ces graphiques nous permettent également d'observer une évolution concernant les trois petits parleurs observés ; les pourcentages (par rapport au nombre total de mots prononcés par séance) de l'élève C augmentent au fur et à mesure de chaque séance (cela passe de 2% en séance 1 à 9% en séance 4) et ceux de l'élève D semblent également augmenter au fur et à mesure des séances. A première vue, il semble donc probable que les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée aient donc permis à ces élèves d'oser parler. En revanche, les pourcentages de l'élève E passent de 5% (en séance

1) à presque 0% (en séance 4) en diminuant entre chaque séance. A première vue, nous pouvons donc penser que la façon dont j'ai mis en place ces séances de langage n'a pas permis à cette élève d'oser parler et de prendre part complètement à ces séances.

Nous allons maintenant observer le nombre d'interventions de chaque élève par séance. Concernant le nombre d'interventions du « PE » (donc moi-même), j'ai choisi de ne prendre en compte que les interventions de questions (questions et reformulations) et non les interventions de gestion qui ne me paraissent pas pertinentes ici.

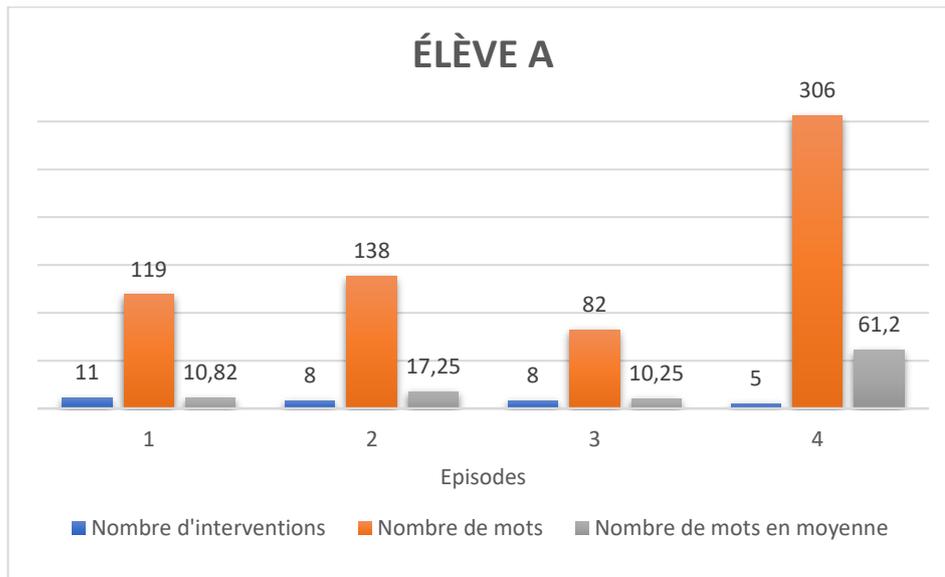


Au fur et à mesure des séances, le nombre d'intervention des élèves A et B a diminué. Cependant, en prenant en compte les données observées concernant leur part de mots prononcés par rapport au nombre total de mots par séances, ces élèves sont restés plus ou moins stable, on constate même une légère évolution entre la première et la dernière séance. On peut donc penser qu'ils se sont davantage consacré à « parler longtemps » plutôt que d'oser parler ; autrement dit, ils ont produit un moins grand nombre d'énoncé au fil des séances, mais ces énoncés sont devenus de plus en plus construits et longs. Concernant l'élève C, on constate également une évolution positive concernant le nombre d'intervention au fil des séances ; à priori, il serait donc possible de déduire que sa part dans le nombre total de mots prononcés par séances augmente de façon proportionnelle à son nombre d'interventions (en effet, si elle parle plus souvent, elle prononce forcément plus de mots). Pour l'élève D, le nombre d'interventions au fil des épisodes diminue. Cependant, sa part par rapport au nombre total de mots prononcés lors des trois séances auxquelles il a assisté a augmenté, ce qui peut être dû au fait qu'il se soit davantage consacré à construire des énoncés plus complets lors de la dernière séance notamment. Enfin,

ces graphiques nous montrent que le nombre d'interventions de l'élève E a diminué au fur et à mesure des séances (tout comme sa part dans le nombre total de mots prononcés), ce qui me conforte dans l'idée que la façon dont j'ai mis en place ces séances de langage ne convient pas à cette élève.

Nous allons examiner plus précisément le cas de chaque élève observé.

3.1.1 Elève A



L'élève A fait partie des deux « grands parleurs » que j'ai choisi d'observer à titre de comparaisons avec les trois « petits parleurs ». Comme le constate le graphique ci-dessous, c'est un élève qui participe beaucoup, et qui est déjà capable et assez à l'aise à l'oral pour produire des énoncés longs. On constate que cet élève ne rencontre pas de difficultés à oser parler, c'est d'ailleurs généralement le premier à prendre la parole à chaque nouvelle question. Ce qui peut être intéressant à relever est l'évolution du nombre de mot prononcés par séance (en lien avec l'objectif de parler longtemps) ; malgré une légère baisse lors de l'épisode 3, c'est un élève qui ne semble pas avoir de mal à garder la parole pendant un certain temps. Par exemple, lors de la deuxième séance, sa plus longue prise de parole était de 60 mots.

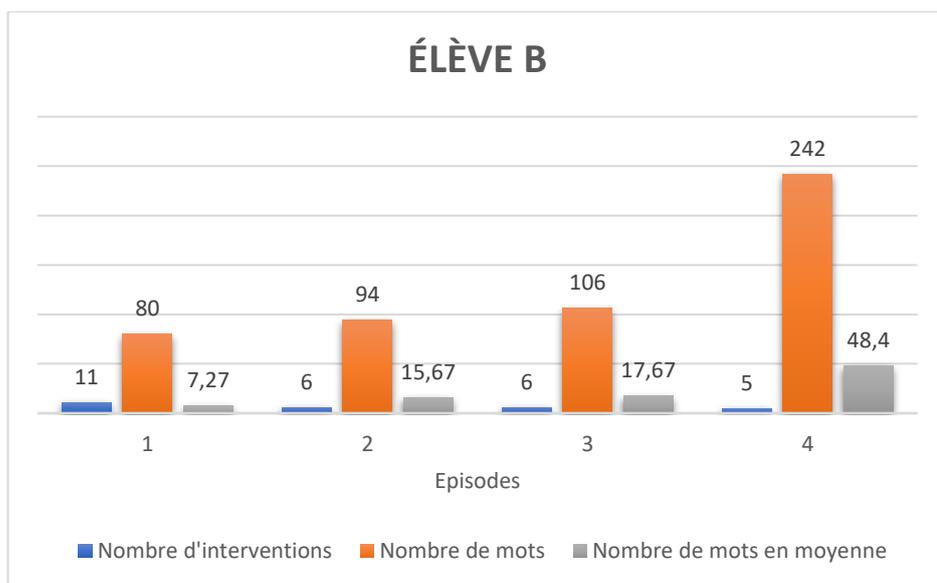
Lors de la séance sur le quatrième épisode, sa plus longue prise de parole était de 219 mots, et contenait un nombre important de propositions grammaticales souvent liées par des connecteurs logiques ce qui montre que l'élève A sait déjà construire des phrases assez longues, et ordonnées puisqu'il est capable d'exprimer le lien de causalité (avec « parce que »), de conséquence (« donc »), ou encore d'addition (« et ») :

PE	Alors, nous allons parler de l'histoire. Première question : De quoi vous rappelez-vous ?
Elève A	En fait l'ours il est/ il a/ il pensait qu'il avait porté plein de beignets dans le sac et que c'était un régal pour lui et il a vu la maison de Machenka il a fait "toc toc" et il a dit l'ours "toc toc c'est/ la part de Mach/ il y a des beignets aux myrtilles de la part de Machenka" et donc les parents pensaient que ils allaient avoir des nouvelles de Machenka donc ils ont ouvert la porte et donc après il a sauté dans la maison et a couru et après il a ouvert la bouche il a pas eu le temps de crier parce que les chiens du voisinage qu'on avait lâché dans la nuit ils allaient l'attraper parce qu'ils avaient senti son odeur donc il a courru courru couru dans la forêt et donc on la/ il a/ les chiens ils adoraient/ donc ils avaient mérité d'avoir les beignets aux myrtilles et donc on parlait de l'ours et de Machenka et surtout de Machenka ils racontaient aussi comment il s'est enfui et comment il s'est enfui et donc il a raconté toute son histoire qu'il avait fait avec l'ours et donc on arrêta pas de parler/ de se souvenir de ce qu'il a fait Machenka et ils arrêtaient pas de parler de ça.

C'est un élève qui n'a également pas de mal à « parler dans le thème » ; chaque réponse apportée était cohérente avec la question en lien avec l'histoire posée par l'enseignante.

On peut penser que les séances de langage menées dans le cadre du dispositif de la pédagogie de l'écoute ont de grandes chances d'avoir permis à cet élève, qui était déjà capable d'oser parler et de parler dans le thème, de montrer qu'il est d'ores-et-déjà capable de prendre la parole sur un assez long temps. Les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée dans le cadre des séances de langage semblent donc avoir eu un effet bénéfique pour cet élève, qui était déjà considéré comme « grand parleur ».

3.1.2 Elève B



L'élève B fait partie des deux « grands parleurs » que j'ai choisi d'observer à titre de comparaisons avec les trois « petits parleurs ». Comme l'illustre le graphique ci-dessus, c'est également une élève qui participe beaucoup aux séances de langage et qui, malgré un nombre de prise de parole dégressif au fil des séances ; a été capable de produire des énoncés de plus en plus longs, ce qui peut induire le fait que ces séances de langage lui ont permis de progresser concernant la compétence « parler longtemps ». En effet, d'épisode en épisode, on constate une augmentation du nombre de mots en moyenne et du nombre de mot total (qui ont plus que doublé entre l'épisode 3 et l'épisode 4) ; lors de la troisième séance, la plus longue prise de parole de l'élève B était de 30 mots, et lors de la quatrième séance, sa plus longue prise de parole est passée à 130 mots, et comportait également plusieurs propositions grammaticales la plupart du temps liées entre elles par des connecteurs logiques exprimant l'addition (« et »), l'opposition (« mais ») ou encore une succession dans le temps (« et après ») :

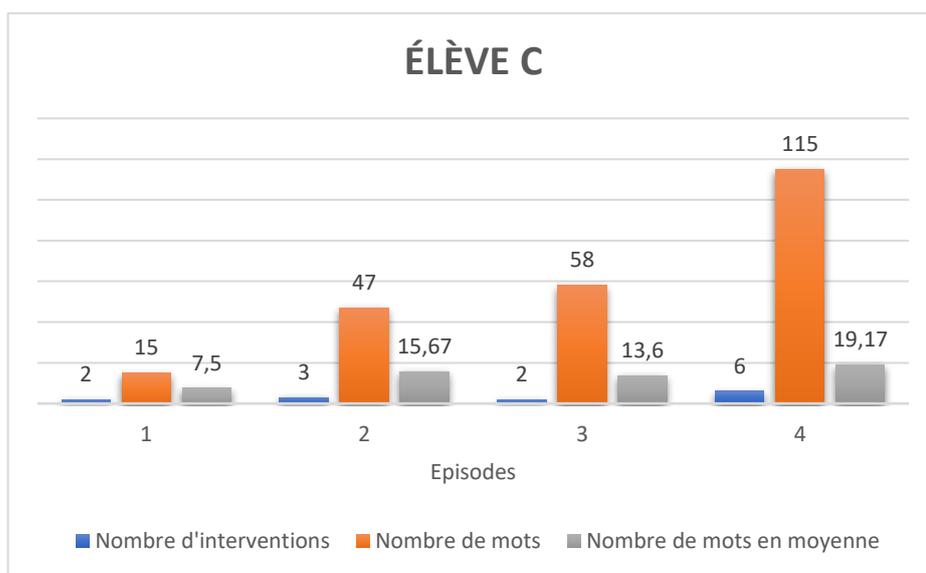
PE	Alors, nous allons parler de l'histoire. Première question : De quoi vous rappelez-vous ?
Elève B	Moi je me souviens que/ qu'elle s'était perdue dans la forêt et qu'elle a vu une isba et elle pensait qu'elle était sauvée et elle s'est allongée sur le banc et dans le soir un gros ours est rentré dans l'isba et il dit "oh oh on est rentré chez moi sans ma permission". Machenka elle avait peur mais comme elle a rien dit et après on/ je me souviens que il a/ elle avait bondi dans la maison de ses grands-parents et les chiens sont/ les gens des voisinage ils avaient lâché les chiens et

les chiens ils avaient senti l'odeur de l'ours et l'ours est parti/ il est parti et il avait compris que Mach/ il l'avait porté tout le long du voyage dans la hotte de l'ours.
--

Chaque prise de parole de l'élève B répondait à la question posée en amont ; on peut donc en déduire que cette élève est capable de « parler dans le thème ».

On peut également penser que les séances de langage menées dans le cadre du dispositif de la pédagogie de l'écoute ont potentiellement permis à cet élève, qui était déjà capable d'oser parler et de parler dans le thème, tout comme l'élève A (même si le nombre total de mots prononcés, le nombre de mots en moyenne et le nombre d'intervention sont globalement inférieurs à celui de l'élève A), de devenir capable de prendre la parole sur un temps assez long. Les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée dans le cadre des séances de langage semblent donc avoir eu un effet bénéfique pour cet élève, qui était déjà considéré comme « grand parleur ».

3.1.3 Elève C



L'élève C fait partie des trois « petits parleurs » que j'ai décidé d'observer dans le cadre de mon mémoire. Comme il est possible de le constater grâce au graphique ci-dessus, ses performances en termes de nombre de prise de parole, de nombre de mots prononcés (et de nombre de mots prononcés en moyenne) sont inférieures à celles des élèves A et B (dont rendent compte les graphiques qui leur sont consacrés) qui sont considérés comme des « grands parleurs ».

En effet, pour, par exemple, 11 prises de paroles pour ces élèves lors de la séance concernant le premier épisodes, l'élève C n'a pris la parole que 2 fois et n'a prononcé que 15

mots (contre 119 pour l'élève A et 80 pour l'élève B). Cependant, la participation de l'élève C aux séances de langage a globalement augmenté. En effet le nombre de prises de parole a doublé entre les 3 premières séances et la quatrième. J'ai constaté également que le nombre de mots prononcés augmentait d'épisode en épisode, jusqu'à doubler entre l'épisode 3 et l'épisode 4.

Lors de la première séance, ses deux prises de paroles ont eu lieu lors de la première phase du travail, c'est-à-dire la phase de restitution. La première prise de parole est intervenue en réponse à la question de base « De quoi-vous rappelez-vous ? » :

PE	Nous avons lu le premier épisode de "Machenka et l'ours". Nous allons d'abord travailler sur l'histoire. Première question : De quoi vous rappelez-vous de l'épisode ?
Elève C	La petite fille a pas demandé la-la permission à l'ours.

La deuxième prise de parole de l'élève C était en réponse à la question d'exhaustivité : « A-t-on oublié de dire quelque chose ? » :

PE	Est-ce que vous vous souvenez d'autres choses encore ?
Elève C	Elle-Elle(silence) a cueilli des champignons.

Cette deuxième intervention, moins longue que la première, contient un moment de silence qui peut refléter plusieurs choses : soit l'élève C ne se souvenait pas de l'épisode lu, soit elle faisait preuve de timidité, soit elle ne disposait pas du matériel verbal nécessaire pour construire sa phrase, ce qui l'a poussé à construire sa pensée en se remémorant l'histoire. Il me paraît également intéressant de remarquer que, dans le groupe, c'est la première élève à mentionner le fait que le personnage principal de l'histoire (Machenka, la petite fille) est allé cueillir des champignons, ce qui m'a poussé à écarter l'idée qu'elle ne se souvenait pas de l'histoire ; elle n'a pas répété quelque chose qui a déjà été dit par un autre élève (contrairement à sa première intervention), et a apporté un élément nouveau dans cette phase de restitution. C'est donc une élève qui a l'air d'avoir compris la tâche à accomplir, mais qui peut être empêchée par un manque de matériel verbal, en plus d'une éventuelle appréhension quant au fait de prendre la parole devant un groupe.

Lors de la deuxième séance, ses prises de paroles ont commencé à être un peu plus longues :

PE	On va commencer avec la première partie de notre travail./ Je vous ai lu le premier, et le deuxième épisode de Machenka et l'ours, donc là on va commencer à parler de l'histoire.// Première question, de quoi vous rappelez-vous?
Elève C	Je me souviens que elle avait dit/ l'ours avait dit que "j'avais bien compris qu'ils étaient pour tes grands-parents" et elle s'est cachée dans la hotte en osier.

Dès la première prise de parole (lors de la phase de restitution), l'élève C a su produire un énoncé plus long ; il s'agit d'une phrase complexe (contenant plusieurs propositions grammaticales) contenant du discours direct ; c'est la première élève, encore une fois, à mentionner cet élément du récit en plus de rapporter directement les paroles du personnage. Il s'agit donc là de répéter ce qui a été entendu lors de la lecture, ce qui nous permet encore une fois de penser que l'élève C n'a pas de problème pour se remémorer l'épisode lu. J'ai également constaté que ses phrases étaient plus construites, elle semblait d'ores-et-déjà mettre moins de temps à y réfléchir et à les prononcer. La troisième prise de parole de l'élève C a eu lieu en réponse à la quatrième question de la deuxième partie de la séance (qui concerne la compréhension de l'histoire), question qui nécessite donc plus de réflexion que d'uniquement se remémorer l'histoire :

PE	On va passer à une autre question : Que pense l'ours/ quand il charge la hotte sur son dos pour aller chez les grands-parents de Machenka ?
Elève C	Il pense qu'il mangera tous les petits beignets quand Machenka aura envie de dormir.

Lors de cette intervention, la réponse donnée par l'élève répond à la question posée (bien qu'elle ne soit pas tout à fait juste). Il s'agit encore une fois d'une phrase complexe, ce qui semble montrer que l'élève C devient de plus en plus à l'aise lors de ces prises de parole (qui sont plus nombreuses et qui comportent plus de mots que lors de la première séance).

Les mêmes constats sont réalisables lors de la séance sur le troisième épisode ; l'élève C a été capable de prendre la parole lors de la phase de restitution et la phase de compréhension avec des phrases de plus en plus longues :

PE	Première partie de notre séance de langage, on va parler de l'histoire. Première question : de quoi vous rappelez-vous ? // Hugo tu peux prendre le micro.
----	--

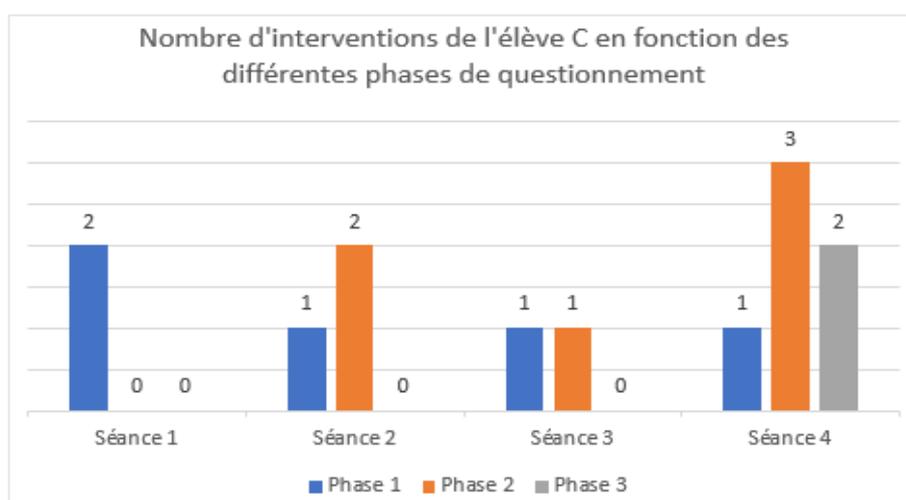
Elève C	Je crois que/ je pense que/ je me rappelle que l'ours a/ a/ que Machenka avait dit/ avait appelé l'ours et elle a dit "je te vois mais je t'entends pas. Tu t'es assis sur une souche. Laisse des beignets/ prends des beignets pour mon papi// mon grand-père".
---------	--

Lors de la quatrième séance, l'élève C a pris la parole 6 fois et a prononcé au total 115 mots. Elle a pris la parole une fois lors de la phase de restitution, deux fois lors de la phase de compréhension, et une fois lors de la phase d'interprétation (c'est la première fois qu'elle prend la parole lors de cette phase). Sa dernière prise de parole est sa prise de parole la plus longue avec 30 mots prononcés :

PE	On va passer à la dernière question, donc là c'est la troisième partie de notre travail. On va se mettre à la place d'un personnage. Si vous étiez à la place de Machenka, est-ce que vous retourneriez voir vos amies ?
Elève C	Non parce que je/ elle aimait pas la balade/ elle connaît maintenant ce qu'il faut faire pas s'éloigne/ s'éloigner/// hors du chem/ hors du chemin.

Cette prise de parole semble refléter la réflexion qu'a eu l'élève C lors de la construction de sa parole ; l'emploi de la première personne du singulier « je » peut nous permettre de déduire que cette élève a bien compris que, pour répondre à cette question, il était nécessaire de se mettre à la place du personnage.

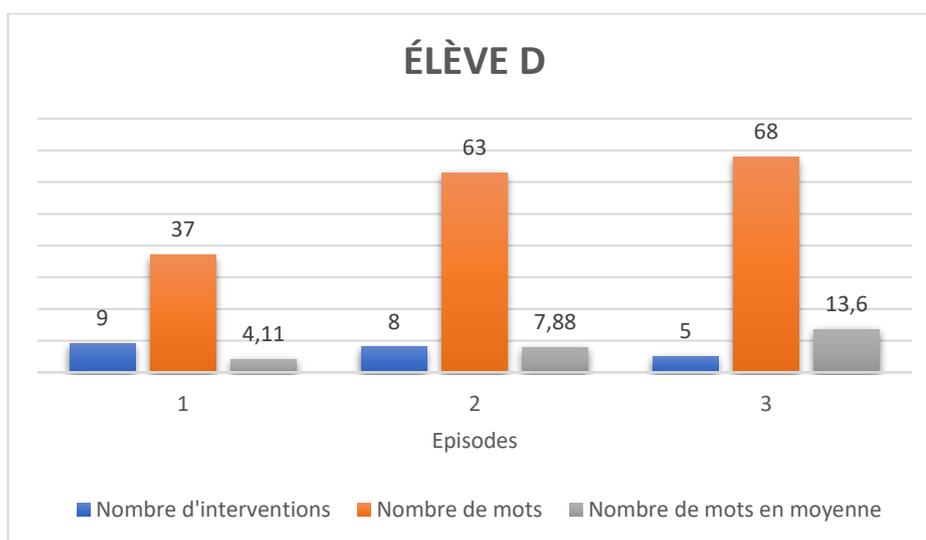
C'est également l'occasion de mettre en avant le fait que c'est la première fois que cette élève prend la parole lors de cette phase, il me paraît donc intéressant d'observer le graphique suivant :



Grâce à ce graphique, il est facile de constater que l'élève C a, au fur et à mesure des séances, participé à toutes les phases du questionnement, ce qui peut nous indiquer qu'elle a d'avantage pris confiance en elle, appréhende moins le fait de parler devant un groupe, a compris ce qui était attendu et est désormais capable de construire des phrases compréhensibles et dans le thème pour répondre à des questions de plus en plus complexes.

Au fur et à mesure de ces séances de langage, j'ai pu constater les progrès de l'élève C lors de ses prises de paroles (qui ont doublé entre le troisième et le quatrième épisode) qui devenaient de plus en plus importantes en termes de nombre de mots prononcés. C'est donc une élève considérée comme « petite paroleuse » pour qui les séances de langage menées dans le cadre du dispositif de la pédagogie de l'écoute semblent avoir été efficaces ; elle ose parler devant un groupe assez réduit, et est plus ou moins capable de répondre dans le thème à chaque question. Cependant, elle semble avoir encore quelques difficultés à « parler longtemps » (difficultés qui se traduisent par l'emploi de phrases simples et de peu de connecteurs logiques, et un peu de mal à construire spontanément ses phrases), même si des progrès sont clairement constatables.

3.1.4 Elève D



L'élève D fait partie des « petits paroleurs » observés dans le cadre de ce mémoire. On peut constater grâce au graphique ci-dessus que pour cet élève (lors dans 3 séances auxquelles il a assisté) il y a de moins en moins de prises de parole, mais de plus en plus de mots prononcés en moyenne par prise de parole et de mots prononcés par séance par séance ; l'élève D semble donc avoir moins pris la parole, mais, lorsqu'il a pris la parole, ses énoncés étaient plus longs que ceux lors de la séance d'avant.

Lors de la première séance, cet élève a pris la parole 9 fois. Sur ces 9 prises de parole, 5 répondent à la question à laquelle il fallait répondre et 4 ne semblent pas répondre à la bonne question. Par exemple, pour la troisième question, il intervient trois fois. Voici la première intervention :

PE	Je pense que vous avez dit plein de bonnes choses, c'est bien. On va passer à la question suivante : que voulaient les amis de Machenka ?
Elève D	L'ours avec ses amies.

Ici, la réponse apportée par l'élève D semble répondre à la question précédente qui était « est-ce que vous vous souvenez des noms des personnages ? ». La deuxième intervention pour cette question répond également à la question précédente, c'est lors de la troisième intervention qu'il semble répondre la question :

Elève D	Des myrtilles et des champignons
---------	----------------------------------

Cependant, on constate qu'il ne s'agit pas d'une phrase complète (il manque en effet le sujet et le verbe, ce qui pourrait donner « les amies de Machenka veulent (cueillir) des myrtilles et des champignons. »). Il semble donc voir eu du mal à comprendre la question posée puisqu'il a continué de répondre à la question précédente jusqu'à sa troisième intervention, où il semble avoir compris la question. On remarque également qu'il semble avoir du mal à construire des phrases simples complètes. Ce cas de figure se répète plusieurs fois lors de la première séance comme pour la cinquième question, pour laquelle il intervient deux fois :

PE	Question suivante, il faut bien écouter : Que pense Machenka quand elle aperçoit la petite maison dans la forêt ?
Elève D	Elle croit qu'elle est sauvée.

Cette première intervention est juste ; elle répond à la question, et constitue une phrase simple complexe. Il semble cependant s'agir d'une répétition de la même réponse apportée plus tôt par l'élève B. On ne sait donc pas s'il a réfléchi à la question, ou s'il a répété ce qu'a dit sa camarade pour prendre la parole. Cette incertitude semble confirmée par sa deuxième intervention :

Elève D	Elle s'est perdue.
---------	--------------------

Encore une fois, il donne l'impression de ne pas répondre à la question posée, mais de répondre à la première question de cette séance (« De quoi vous rappelez-vous ? ») en répétant une fois de plus ce qui a été entendu, et dont il semble donc se souvenir. Durant cette première séance, l'élève D, pourtant considéré comme un « petit parleur », ne semble donc pas appréhender le fait de prendre la parole durant ces séances. La consigne « vous avez le droit de

répéter ce qui disent les autres élèves » semble donc lui avoir permis pour cette première séance d’oser parler.

Lors de la deuxième séance, j’ai d’ores et déjà constaté quelques changements (que l’on pourrait qualifier de progrès) dès la première question ; en effet, bien qu’il répète ce qui a déjà été dit par un de ses camarades, il y ajoute un nouvel élément :

PE	On va commencer avec la première partie de notre travail. / Je vous ai lu le premier, et le deuxième épisode de Machenka et l'ours, donc là on va commencer à parler de l'histoire. // Première question, de quoi vous rappelez-vous?
Elève D	Machenka est perdue dans la forêt.

Ici, c’est le premier à mentionner le fait ce soit dans la forêt que le personnage principal de l’histoire se soit perdu. Ce qui montre qu’il a compris la question, et qu’il ne s’est pas contenté de répéter ce qu’un de ses camarades a pu dire avant. J’ai également constaté qu’il avait réussi durant cette séance à construire des phrases complexes sans répéter ce qu’il a entendu de ses camarades :

PE	On va passer à une autre question : Que pense l'ours/ quand il charge la hotte sur son dos pour aller chez les grands-parents de Machenka ?
Elève D	Machenka/ l'ours il croit que Machenka va pas le voir.

Sa réponse prend la forme d’une phrase complexe puisqu’elle est constituée d’une proposition principale (« l’ours il croit ») et d’une subordonnée (« que Machenka va pas le voir »). C’est la première fois que cet élève produit une phrase complexe, ce qui me paraît important à souligner, puisque cela illustre un début de progression.

Enfin, lors de la troisième séance, j’ai remarqué que, malgré le fait que le nombre d’interventions de l’élève D ait baissé depuis la deuxième séance, ses interventions sont de plus en plus construites. Par exemple pour sa première intervention (longue de 22 mots), il a été capable de produire des phrases complexes :

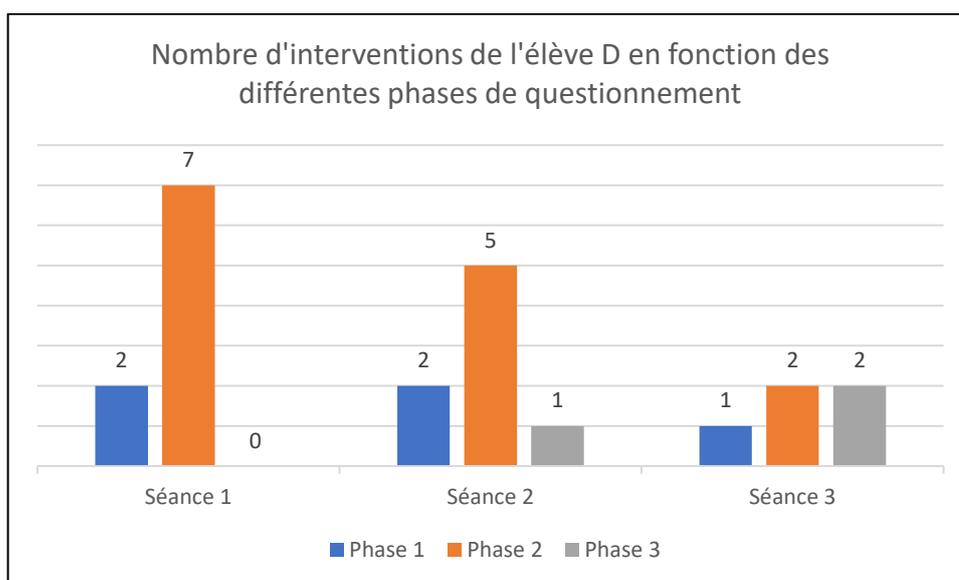
PE	Première partie de notre séance de langage, on va parler de l'histoire. Première question : de quoi vous rappelez-vous ? // Hugo tu peux prendre le micro.
Elève D	En fait/ elle s'est perdue dans la forêt/ elle croyait qu'elle était perdue alors que elle pensait que c'était invité cette maison.

Même si, lors de cette intervention, l’élève D semble se perdre dans son raisonnement à la fin, ou ne pas savoir comment exprimer sa pensée (« elle pensait que c’était invité cette maison »), on remarque tout de même qu’il a été capable de construire une phrase complexe en y introduisant un rapport d’opposition grâce au connecteur logique « alors que ». Dès lors, il a

d'ailleurs été capable de produire des phrases complexes à chaque intervention au cours de cette séance. En revanche, cet élève présente souvent des difficultés à parler dans le thème :

PE	Alors, on va passer à la question suivante. Donc là on passe à la dernière partie du travail. Je vais vous demander de vous mettre à la place d'un personnage. Si vous étiez à la place de l'ours, donc si vous étiez l'ours, qu'est-ce-que vous feriez quand vous entendez Machenka dire qu'elle vous voit ?
Elève D	L'ours veut manger les petits beignets et Machenka l'entend pas mais elle le voit mais en fait l'ours/// manger les petits beignets.

Plusieurs propositions indépendantes sont coordonnées par le connecteur logique « mais », il s'agit donc bien d'une phrase complexe. Cependant, on remarque que la réponse apportée ne répond pas à la question ; en effet, cet élève n'arrive pas à se mettre à la place du personnage comme la question le demandait. Mais j'ai remarqué qu'il s'agissait de la première fois que l'élève D prenait la parole pour essayer de répondre à une question (sans répéter ce qu'un de ses camarades avait pu dire avant) lors de la troisième phase de ces séances, celle des questions d'interprétation. Voici un graphique permettant de rendre compte de sa participation selon les phrases de chaque séance :



Cela nous permet de remarquer que, dès la première séance, l'élève D prenait déjà la parole lors des phases de restitution et de compréhension, même s'il ne faisait principalement que répéter, parfois en complétant, ce que ses camarades avaient dit avant. Il a ensuite réussi à prendre la parole lors de la troisième phase (celle d'interprétation) lors de la deuxième séance, mais alors simplement en répétant une réponse donnée par un de ses camarades à une question précédente. Il semble donc avoir du mal à « parler dans le thème ». Ce qui me paraît intéressant

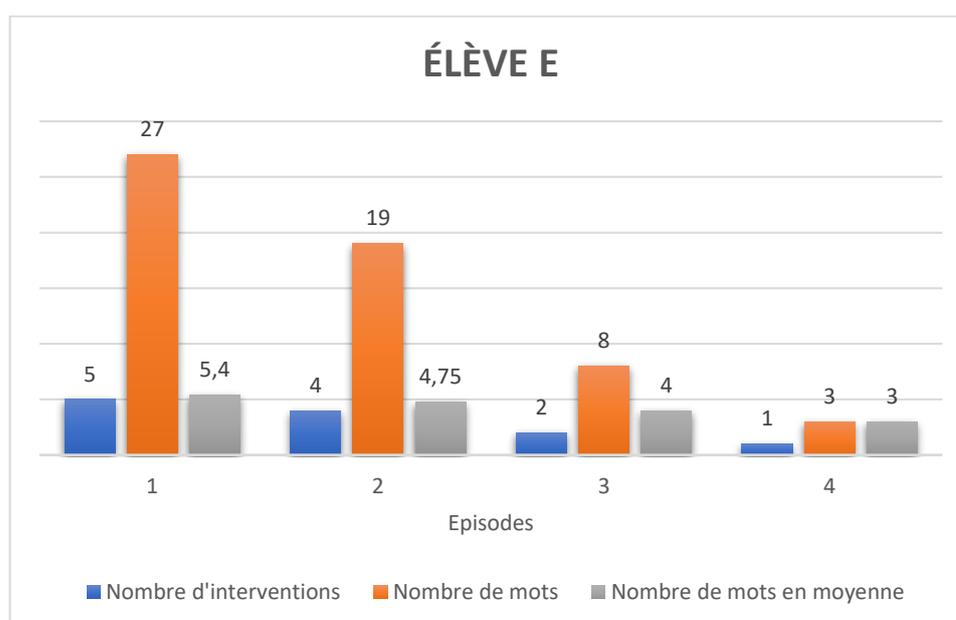
à remarquer, c'est que lors de la troisième séance, avant d'essayer de répondre à la question d'interprétation (cette fois en réfléchissant, sans répéter) voici sa précédente intervention :

Elève D	On parle de quoi ?
---------	--------------------

J'ai donc pensé qu'il n'était tout simplement pas attentif au travail que nous effectuions (manque d'intérêt pouvant résulter par exemple du trop grand nombre d'élève dans le groupe, sa position géographique dans l'espace d'atelier ou de ma façon de mettre en place cette activité). Ce qui m'amène à penser que, si cet élève ne répondait pas à la question actuelle mais à une des questions précédentes (souvent en répétant ce qu'un de ses camarades avait dit), cela pourrait être dû au fait qu'il n'était tout simplement pas attentif lors des changements de questions et pensait toujours répondre à la bonne question lorsqu'il avait la parole. Cependant, je n'écarte pas non plus le fait qu'il répétait simplement ce qu'il avait entendu venant d'un de ses camarades car j'ai plusieurs fois mis en avant le fait que participer, en répétant ou en disant quelque chose de nouveau, était ce qui était principalement attendu lors de ces séances.

Mis à part cela, j'ai constaté dès la première séance que l'élève D, considéré comme un « petit parleur » dans toutes les autres situations de langage proposées dans le cadre scolaire, n'avait pas d'appréhension à oser parler devant un certain nombre d'élève. Des progrès ont été visible concernant la compétence « parler longtemps », puisqu'il a été capable de produire des phrases complexes au fil des séances.

3.1.5 Elève E



L'élève E est la dernière « petite parleuse » que j'ai choisi d'observer dans le cadre de ces séances de langage. Comme le montre le graphique ci-dessus, c'est une élève dont le nombre

d'interventions, le nombre total de mots ainsi que le nombre de mots en moyenne ont diminué d'épisode en épisode. Il s'agit de la seule élève pour laquelle aucune amélioration n'est constatable à première vue.

Lors de la première séance, l'élève E a pris la parole 5 fois. Sa première intervention a eu lieu lors de la première question :

PE	Nous avons lu le premier épisode de "Machenka et l'ours". Nous allons d'abord travailler sur l'histoire. Première question : De quoi vous rappelez-vous de l'épisode ?
Elève E	(Silence) [] Ils ont dit les parents d'aller pas trop loin
PE	[Tu as le droit de répéter si tu veux]

Après avoir levé le doigt, elle semblait hésitante, je lui ai donc rappelé que répéter était autorisé. Cependant, elle a fini par apporter un nouvel élément à la restitution de l'épisode lu. Elle semblait donc avoir retenu l'histoire, et avoir pris en compte les interventions précédentes de ses camarades puisqu'elle a choisi de ne pas répéter mais d'apporter un nouvel élément. Lors de sa quatrième intervention, j'ai constaté le même comportement que pour l'élève D :

PE	Je pense que vous avez dit plein de bonnes choses, c'est bien. On va passer à la question suivante : que voulaient les amis de Machenka ?
Elève D	L'ours avec ses amis
Elève E	Forêt et l'ours

Ici, l'élève E ne tente pas de répondre pas à la question posée, mais à la question précédente. La question précédente était « qui sont les personnages de l'histoire ? ». Il est possible de penser que l'élève E, ne comprenant pas tout à fait la question, a répondu en suivant le modèle donné par l'élève précédent, qui était dans ce cas-ci l'élève D.

Lors de la deuxième séance, ses 4 interventions prenaient principalement la forme phrases simples complètes, et répondaient à chaque fois à la question posée. Par exemple :

PE	On va passer à une autre question les enfants : Est-ce-que vous vous souvenez de ce que veut Machenka ?
Elève E	Elle veut rentrer chez elle.

Ici, on remarque en effet qu'il s'agit d'une phrase simple bien construite syntaxiquement. L'élève E a répété ce qui avait été dit par plusieurs camarades, ce qui lui a permis de construire correctement une phrase. Sur ce point-ci, on peut remarquer une amélioration, puisqu'en séance 1, elle avait du mal à les construire correctement.

Lors de la troisième séance, l'élève E n'a pris la parole que pour donner le nom des personnages, et pour signifier qu'elle ne savait finalement pas quoi dire, comme pour sa seule intervention lors de la quatrième séance.

Grâce à la consigne qui permettait de répéter ce qui a déjà été dit, j'ai cru percevoir quelques améliorations entre les séances 1 et 2. Cependant, l'élève E a drastiquement réduit sa participation au fil des séances. Il semble donc que la compétence « oser parler » ne soit pas complètement acquise pour cette élève (je me permets de préciser « pas complètement », car elle a tout de même essayé d'intervenir de façon pertinente durant les deux premières séances). En cherchant la cause de cette évolution plutôt négative, je me suis posé la question de savoir quels changements j'aurai pu apporter à mes séances afin de permettre à cette élève de ne pas appréhender le fait de prendre la parole devant son groupe. Il est possible que cela soit dû à un trop grand nombre d'élève en séance de langage en même temps ou encore à trop de bruit ambiant venant des autres ateliers dans la classe ; malgré les consignes données concernant le niveau sonore.

3.2 Le dialogue pédagogique à évaluation différée en atelier philosophique

Pour cette situation de langage, j'ai voulu dans un premier temps observer si le fait de donner les mêmes consignes que celles des séances de langage observées en amont permettaient un bon déroulement de ces ateliers philosophiques. Mon objectif premier était d'observer s'il y avait un réinvestissement des compétences acquises lors des séances de langage (auxquelles est appliqué le dialogue pédagogique à évaluation différée) pour les « grands parleurs » comme pour les « petits parleurs ». Il s'agissait donc, pendant ces ateliers philosophiques, d'oser parler, de parler dans le thème et de parler longtemps.

Lors de l'atelier philosophique s'appuyant sur un jeu interactif portant sur la notion de droits et d'interdits, je n'ai constaté aucune difficulté à prendre la parole de la part des élèves A et B (qui sont les deux grands parleurs observés dans ce mémoire). Ils semblaient même tenir un rôle moteur dans la discussion. Leurs interventions étaient tout à fait pertinentes avec le sujet abordé, et ils ont été capable d'argumenter, de justifier leur propos de manière relativement efficace. Je pense donc qu'ils se sont montrés capables de réinvestir les compétences acquises (ou renforcées) lors des séances de langage à l'occasion de ces ateliers philosophiques.

Concernant les « petits parleurs » observés, le bilan est plus mitigé. Pour l'élève C, j'ai l'impression qu'il y a eu un total réinvestissement des compétences acquises en séance de

langage ; elle osait participer autant que les grands parleurs. Elle a d'ailleurs été capable de prendre la parole sur une durée assez longue devant le groupe classe entier. Le thème, plus ouvert que lors des séances de langage, semblait particulièrement l'intéresser car il lui a permis de partager une expérience personnelle qu'elle a su exprimer de manière totalement intelligible. Je suppose que nous pouvons potentiellement y voir là un résultat des compétences acquises lors des séances de langage du dispositif de la pédagogie de l'écoute. Pour l'élève D, il a osé parler lors de cet atelier philosophique à plusieurs reprises. Cependant, il s'agissait principalement de répéter les propos de ses camarades (avec lesquels il exprimait son accord) et d'y rajouter de parole de nouveau éléments (cela est arrivé lors d'une seule de ses prises de parole). Il s'est tout de même également montré capable de parler dans le thème, puisqu'il semblait avoir bien saisi le sujet de conversation lorsqu'il a repris les paroles d'une de ses camarades pour y rajouter quelque chose. Cependant, il s'agissait de reprises un peu brèves ; ses prises de parole n'ont pas été aussi longues par exemple que l'élève C (à raison de deux phrases au maximum par prise de parole). Concernant l'élève E, il n'y a pas eu de réinvestissement des acquis des séances de langage ; elle n'a tout simplement jamais pris la parole, même si elle semblait écouter attentivement ses camarades s'exprimer. Cela peut être dû au fait de se retrouver en classe entière par exemple, mais je n'écarte pas également l'idée que ce soit dû au fait que cette élève soit allophone ; il peut être compliqué pour elle d'organiser ses pensées aussi facilement que lors des séances de langage qui portent sur un conte, ici le sujet est plus ouvert et la discussion est moins guidée par l'enseignant.

J'ai pu constater également que réutiliser les règles conversationnelles et le droit à la reprise et à la répétition du dialogue pédagogique à évaluation différée a permis une meilleure écoute mutuelle au sein du groupe classe ; la parole circulait de façon relativement fluide et la grande majorité des grands parleurs ayant généralement des difficultés à ne pas couper la parole (comme par exemple l'élève A, qui a souvent peur de ne pas être entendu) ont laissé les autres élèves s'exprimer librement, en attendant leur tour pour prendre la parole. Tout cela a permis l'installation d'un climat favorable aux apprentissages, puisque, globalement, les élèves ont été capables de garder en mémoire certains avis exprimés ayant été mis en relation avec des situations qui leur sont quotidiennes.

3.3 Evaluation des compétences visées par la pédagogie de l'écoute

Pour les élèves A et B, qui étaient considérés comme « grands parleurs » déjà avant la mise en place des séances de langage Péroz, je considère qu'ils étaient d'ores-et-déjà capable

d'oser parler, que ce soit en groupe restreint ou en groupe classe entier. Ils ne rencontraient également aucune difficulté à parler dans le thème, et peu de difficultés à parler longtemps. Ces séances leur ont tout de même permis de progresser ; j'ai en effet constaté que leurs prises de paroles étaient devenues plus fluides et mieux organisées lors des ateliers philosophiques. Concernant l'élève C, considérée comme une « petite parleuse », j'ai pu constater une progression pour ces trois compétences ; son nombre de prise de parole a triplé entre la première et la quatrième séance, ce qui montre qu'elle est devenue capable d'oser parler (ce que j'ai pu confirmer lors des ateliers philosophiques). Lors des ateliers philosophiques, elle a été capable de prendre la parole sur un assez long temps, tout en répondant au problème qui se posait et en se faisant comprendre. Je pense donc qu'elle devient de plus en plus capable de parler longtemps et de parler dans le thème ; ses progrès sont bien constatables. Pour les élèves D et E, j'ai un peu plus de mal à voir les progrès ; l'élève D osait parler, et ses prises de paroles étaient de plus en plus longues en termes de mot, mais il a encore du mal à parler dans le thème, qu'il semble avoir du mal à saisir lors de certaines discussions. Concernant l'élève E, je n'estime pas avoir assez de données pour estimer ses progrès quant à la compétence « parler dans le thème ». Cependant, j'ai constaté qu'elle n'osait pas prendre la parole, et qu'elle ne semblait donc pas capable de parler longtemps.

3.4 Mon rôle et mon ressenti concernant les situations observées

En tant qu'enseignante lors des séances de langage Péroz, ma première difficulté a été de me mettre en retrait oralement afin de laisser la parole en grande majorité aux élèves. En effet, je décrirais comme un réflexe de ma part le fait de vouloir donner un feed-back immédiat aux élèves qui prenaient la parole, ou de simplement vouloir guider au mieux les élèves pour cette activité qu'ils découvraient. Mais j'ai réussi à diminuer ma présence orale au profit de celle des élèves au fur et à mesure des séances, ce qui m'a permis de parfois simplement voir les élèves se corriger entre eux de manière tout à fait cordiale et en respectant les tours de paroles de chacun. Les élèves se sont habitués rapidement à ce format de séance (aussi bien à sa mise en œuvre que son contenu) ; la répétition à chaque séance de questions similaires a probablement pu leur servir de repère. La mise en œuvre de ces séances de langage Péroz m'a permis de me rendre compte qu'il est important en tant qu'enseignant de laisser le plus souvent et le plus régulièrement possible la parole aux élèves, que ce soit pour raconter, reformuler, ou encore simplement répéter. C'est en partie pour cela que j'ai souhaité mettre en œuvre des ateliers philosophiques reprenant les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée (les règles conversationnelles qui assurent le bon déroulement des discussions, et le droit à la reprise et la

répétition qui permet à tous de participer) desquelles découlent ma moindre présence en tant qu'enseignante. Cependant, je pense avoir négligé l'importance de la taille du groupe lors de la mise en place de ces ateliers philosophiques, je pense que cela m'a empêché d'observer ce que j'aurai voulu observer, c'est-à-dire de voir les « petits parleurs » (les élèves D et E notamment) oser parler devant le groupe classe entier. Je pense donc en effet m'être trop précipitée, voulant les voir progresser à la suite des séances de langage Péroz devant le groupe classe entier (ce qui paraissait d'ailleurs grandement improbable étant donné le peu de participation de l'élève E même en groupes restreints) en me disant qu'un sujet plus ouvert les enrôlerait sûrement davantage.

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis donnée pour but de répondre à la problématique suivante : **En quoi le dialogue pédagogique à évaluation différée permet-il aux « petits parleurs » de participer davantage à l'oral en classe ?** J'ai donc voulu vérifier qu'en mettant en œuvre dans ma classe les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée, plus précisément lors des séances de langage Péroz, j'arriverai à faire parler les « petits parleurs » lors de ces séances. J'ai également voulu voir si les compétences acquises (oser parler, parler dans le thème et parler longtemps) durant ces séances de langage étaient réinvesties par les élèves à l'occasion d'autres activités de langage (telles que la situation 2, le débat philosophique) lors desquelles étaient mis en œuvre deux principes importants du dialogue pédagogique à évaluation différée ; les règles conversationnelles, et le droit à la reprise et à la répétition. J'ai concentré mes observations lors de ces deux types de situations sur 5 élèves : deux « grands parleurs » et 3 « petits parleurs ».

L'efficacité du dialogue pédagogique à évaluation différée n'est plus à prouver ; Pierre Péroz a déjà montré son impact sur les élèves considérés comme « petits parleurs ». Ce qui m'intéressait plus particulièrement était de comprendre en quoi cela était efficace et de savoir si j'étais capable de le mettre en place de façon à permettre aux « petits parleurs » de ma classe d'oser parler. La réponse que j'ai obtenue à la suite de mes observations est assez mitigée ; sur les 3 « petits parleurs » observés, l'efficacité s'est particulièrement ressentie pour l'élève C, un peu moins pour l'élève D, et quasiment pas pour l'élève E. Concernant les élèves C et D, l'hypothèse selon laquelle les principes des règles conversationnelles et du droit à la reprise et la répétition permettent aux « petits parleurs » d'oser parler semble vérifiée ; la consigne donnée « vous avez le droit de répéter ce qu'un de vos camarades a dit, ou de le dire autrement » a permis à ces deux élèves d'oser parler (même si cela s'est fait de façon plus progressive pour l'élève C). De plus les règles conversationnelles mises en place semblent avoir été comprises, les élèves (sachant qu'ils allaient tous pouvoir prendre la parole) s'écoutaient et ne se coupaient pas la parole, ce qui a permis « petits parleurs », moins à l'aise à l'oral, de parler sereinement. Pour l'élève E, l'hypothèse ne semble pas se valider, je n'ai pas réussi à encourager cette élève à oser prendre la parole grâce aux principes du dialogue pédagogique à évaluation différée. Je voulais également vérifier si ces compétences allaient être réinvesties lors d'ateliers de langage différents de ces séances ; le débat philosophique, en classe entière. Pour les élèves « grands parleurs » A et B, ces compétences ont bien été réinvesties. Pour l'élève C, il y a eu également, me semble-t-il, un total réinvestissement des compétences acquises lors des séances de langage

Péroz. Pour l'élève D, la compétence « oser parler » a été réinvestie, principalement pour répéter ou redire. Il a également su parler dans le thème lors de ces ateliers philosophiques. Cependant, la compétence « parler longtemps » n'a pas vraiment été réinvestie. Pour l'élève E, encore une fois, l'hypothèse ne peut pas être validée car elle n'a pas du tout osé prendre la parole lors de ces ateliers.

A la suite de ces observations, je me suis demandé pourquoi les principes du dialogue pédagogique à évaluation différée n'ont pas permis à l'élève E plus particulièrement d'oser prendre la parole. Plusieurs hypothèses peuvent peut-être expliquer à cet « échec ». Tout d'abord, la taille du groupe : j'ai fait le choix de diviser ma classe en demi-groupe pour mes séances de langage, or, pour que ces séances fonctionnent pour tous, et que chacun puisse avoir le temps d'écouter, de réfléchir et prendre la parole, un trop grand groupe est trop restreignant. En effet, plus il y a d'élève dans le groupe, plus le temps accordé à ces séances s'allonge étant donnée que chacun doit pouvoir s'exprimer quand il le veut et autant que les autres. Cependant, en maternelle, il est difficile pour les élèves de rester concentré plus de 30 minutes sur la même tâche. En prenant en compte cela, il me paraît donc logique qu'il n'y ait pas eu de réinvestissement pour tous les élèves (de l'élève E particulièrement), puisque le groupe était encore plus conséquent. Il est également possible que le fait que je n'ai pas su me mettre en retrait comme il le fallait dès les premières séances de langage ait eu un impact. Cela est également lié à la question du temps ; plus l'enseignante parle, moins les élèves ont de temps de parole. Donc, la mise en place du dialogue pédagogique à évaluation différée induit une taille de groupe réduite, et une moindre présence de l'enseignant. Je me permet tout de même de remarquer que ma présence orale a diminué au fil des séances ; cependant, celle de l'élève E n'a pas augmenté, au contraire. Je ne peux donc pas dire que cet élément seul explique le fait qu'elle n'ait pas osé parler lors de ces séances. Evidemment, plusieurs éléments extérieurs au cadre de la classe peuvent avoir une incidence sur le comportement des élèves en général ; il s'agit d'une variable « parasite » (que je ne peux contrôler).

Pour parvenir à améliorer ma mise en place de ces ateliers de langage, je devrais donc penser à mettre en place des groupes moins conséquents (passer en effet de 14 élèves à moitié-moins, c'est-à-dire 7 élèves). De plus, je devrais m'efforcer à adopter une position moins active oralement afin de laisser plus la parole aux élèves, et ne pas donner d'appréciations instantanées sur leur prise de parole (que ce soit pour valider ou non leurs propos par exemple).

Bibliographie

- Article L122-1-1. (2013). Dans Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027682636
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. H. B. Jovanovich
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. et Souberman, E. (1948). *L.S. Vygotsky: Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Descaux, S., Joie, B. et Lagarde, V. (2003, février). Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle, en particulier le vocabulaire ? [Résumé de la communication]. *Conférence de Vivianne Bouysse*, Montfort, France. <https://bit.ly/3JGEMDd>
- Duncan, S. (1982). Quantitative Studies of Interaction Structure and Strategy. *Sociological Methods & Research*, 11 (2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0049124182011002005>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Bulletin Officiel (publication n° 25 du 24-6-2021). <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>
- Florin, A., Braun-Lamesch, M. M. et Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. P. Mardaga.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- Gibb, J. R. (1951), *Dynamics of Participative Groups*. J. Swift Company.
- Larousse. (s. d.). Langage. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165>
- Lentin, L. (1999). *Apprendre à penser parler lire écrire*. ESF Editeurs.
- Péroz, P. (2010). Pourquoi parler des petits parleurs. Dans *Journées d'études sur les Pratiques langagières à la maternelle*. Université de Montpellier 2. <https://hal.inria.fr/hal-01377023/document>
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette éducation.
- Péroz, P. (2020). *11 histoires pour une année de langage en Grande Section*. Hachette éducation.
- Petit, S. et Laroche, C. (2003). *Apprendre à parler à l'école maternelle*. Harmattan.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (9^e édition). Delachaux et Niestlé.

- *Trésor de la Langue Française (s. d.). Langage. Dans Dictionnaire en ligne.*
<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=2339675745;r=1;nat=;sol=0;>

Résumé

Le développement du langage oral est une préoccupation majeure en cycle 1. Pourtant, il n'est pas rare qu'un enseignant fasse face à des élèves que l'on désigne comme des « petits parleurs » au sein de sa classe. Le dialogue pédagogique à évaluation différée proposée par Pierre Péroz dans sa pédagogie de l'écoute a pour but de permettre à ces élèves d'oser prendre la parole. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai donc cherché à répondre à la problématique suivante : en quoi le dialogue pédagogique à évaluation différée permet-il aux « petits parleurs » de participer davantage à l'oral en classe ? Pour ce faire, j'ai mis en place dans ma classe des séances de langage. Mon objectif était donc de voir si les règles conversationnelles mises en place ainsi que le droit à la reprise et à la répétition (qui sont deux principes fondamentaux du dialogue pédagogique à évaluation différée) permettaient aux « petits parleurs » d'oser parler. J'ai également voulu savoir si les compétences acquises pouvaient être réinvestie lors d'autres activités de langage comme des ateliers philosophiques. Mon travail m'a permis de conclure que ce dialogue pédagogique à évaluation différée est en effet efficace, mais que certaines conditions (telles que la taille du groupe, et la moindre présence de l'enseignant) ne sont pas à négliger si l'on veut pouvoir respecter les principes énoncés plus haut, et ainsi permettre à ces « petits parleurs » d'oser parler.

The development of oral language is a major concern in Cycle 1. However, it is not uncommon for a teacher to be confronted with pupils who are referred to as "little talkers" in the class. The pedagogical dialogue with deferred evaluation proposed by Pierre Péroz in his "pédagogie de l'écoute" aims to allow these students to dare to speak. In the context of my dissertation, I therefore attempted to answer the following question: how does the deferred evaluation pedagogical dialogue allow "little talkers" to participate more in oral expression in class? To do this, I set up Peroz language sessions in my class. My objective was to see if the conversational rules put in place as well as the right to repeat and reiterate (which are two fundamental principles of the pedagogical dialogue with deferred evaluation) allowed the "little talkers" to dare to speak. I also wanted to know if the skills acquired could be reinvested in other language activities such as philosophical workshops. My work allowed me to conclude that the pedagogical dialogue with deferred evaluation is indeed effective, but that certain conditions (such as the size of the group, and the lesser presence of the teacher) should not be neglected if we want to respect the principles stated above, and thus allow these "little talkers" to dare to speak.