

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

**Les nudges à l'école : l'exemple du
bâton de parole**

Présenté par

HULIN Anne-Claire

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Larré Françoise

Statut : Maître de conférences

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :

Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

Larré Françoise

De la Morena Frédérique

Statut

Maître de conférences

Maître de conférences

Soutenu le

16 / 06 / 2023

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, HULIN Anne-Claire

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Les nudges à l'école : l'exemple du bâton de parole

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Colomiers, le 01/06/2023,

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je remercie tout d'abord Madame Françoise Larré, ma directrice de mémoire, pour son suivi, son accompagnement et ses conseils avisés tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Madame Frédérique de La Morena, Maître de conférences en Droit public, pour ses retours constructifs et le temps accordé à mon travail.

Je remercie également l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe lors du stage et qui m'a permis de réaliser mon recueil de données.

Enfin, je remercie ma famille et en particulier mon mari et mes enfants pour leur soutien et leurs encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 – ENCOURAGER LA PRATIQUE DE L’ORAL ET LA PRISE DE PAROLE VIA LES NUDGES.	6
SECTION 1 – APPRENTISSAGE DE L’ORAL ET DE LA PRISE DE PAROLE	7
1.1 - <i>Une évolution de l’apprentissage de l’oral et la prise de parole dans le temps</i>	8
1.2 – <i>Le rôle de l’école face à des élèves très inégaux en matière d’oral et de prise de parole.</i>	13
SECTION 2 - LES NUDGES : UN OUTIL AU SERVICE DE L’APPRENTISSAGE DE LA PRISE DE PAROLE ?	23
2.1 - <i>Les nudges : Un outil pour orienter les comportements ?</i>	24
2.2 - <i>Les nudges à l’école : Un outil peu étudié.</i>	28
2.3 - <i>Le conseil des élèves et le bâton de parole : Des nudges à l’école ?</i>	31
CONCLUSION	40
CHAPITRE 2 – LE BATON DE PAROLE : UN NUDGE ENCOURAGEANT A LA PRISE DE PAROLE ?	43
SECTION 1 - PRESENTATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES.....	43
SECTION 2 - PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	45
2.1 - <i>La population étudiée.</i>	46
2.2 - <i>Méthodologie</i>	48
SECTION 3 - PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE.....	60
3.1 – <i>Présentations et analyses des résultats des quatre conseils d’élèves.</i>	60
3.2 - <i>Discussion et retour réflexif</i>	76
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	84
TABLE DES ANNEXES	94
ANNEXES	95

INTRODUCTION

La finalité de l'école est de permettre à tous les élèves de réussir. En ce sens, la formation dispensée dans les écoles élémentaires assure en priorité l'acquisition des fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui mais également l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires dans la validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Le domaine 3 du socle précise que :

« L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen [...] Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ».

Ce domaine fait appel notamment :

« à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ».

Les enjeux de l'école primaire sont donc multiples car elle doit permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences, en respectant les principes de coéducation avec les familles, qui leur permettront de devenir de futurs citoyens éclairés et actifs, capables de débattre et d'argumenter. Cependant pour être un citoyen capable de débattre et d'argumenter, il faut être capable de prendre la parole. Tout au long de leur scolarité les élèves seront amenés à parler devant leurs pairs, devant leur enseignant et ce pour diverses raisons. Parler est défini comme une faculté naturelle. Tout au long de sa vie, l'être humain utilise la parole pour exprimer notamment sa pensée, ses opinions, ses idées, ses choix. Pour communiquer avec autrui, il lui faudra alors maîtriser la langue et le langage car prendre la parole nécessite d'être entendu et écouté. Si la langue est un objet social et culturel, déterminé par la naissance, le langage désigne une fonction humaine qui a trois dimensions : psychologique, sociale et cognitive. « Le langage est le produit d'une activité intellectuelle, spontanée ou réfléchie, selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue » (Ressource Éduscol, 2015).

Pendant très longtemps, le fait de parler étant considéré comme naturel, l'apprentissage des compétences langagières à l'école n'incluait pas l'enseignement de l'oral. Il fallut attendre les années 90 pour voir un changement s'opérer. Aujourd'hui les programmes incluent (depuis 2016) quatre compétences langagières, à savoir : Écouter, Lire, Parler et Écrire. De ces compétences langagières découlent cinq activités langagières, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction et l'expression écrite. Les compétences langagières spécifiques de l'oral font, aujourd'hui, l'objet de situations d'enseignements spécifiques. L'oral est aujourd'hui soit mobilisé au service d'autres enseignements, il est alors un outil au service des apprentissages, soit l'oral est travaillé spécifiquement à travers des situations qui lui sont dédiées, il est alors objet d'enseignement. Les comportements attendus des élèves sont alors différents selon les situations. Le choix des situations dépend de l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant.

Pour développer la prise de parole des élèves cela nécessite des situations d'apprentissages spécifiques permettant de travailler le double rôle du langage en production et en réception impliquant l'élève dans une posture à la fois de locuteur et d'interlocuteur. Il faut alors favoriser les situations permettant les interactions orales et travailler l'oral comme objet d'enseignement. L'étude d'Agnès Florin (1999), met en évidence des écarts significatifs dans l'acquisition des compétences linguistiques et langagières des élèves, selon les milieux sociaux d'origine, à l'entrée à l'école. Selon elle, ces écarts peuvent même parfois s'amplifier au cours de la scolarité. Le rôle de l'école est de permettre à tous les élèves, quel que soit leur environnement familial, de réussir équitablement. Cette mission est d'autant plus importante que, dans son rapport sur l'école innovante, le CNIRÉ¹ (2016-2017) souligne le fait que « leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances. » Les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant ont une forte incidence dans le développement des compétences des élèves et sur la motivation des élèves à s'impliquer dans la tâche. Pour développer les prises de parole des élèves, ces derniers doivent être acteurs de

¹Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative.

leurs apprentissages et leur parole doit avoir une place centrale, pour être entendu et écouté. Les dispositifs préconisés par les pédagogies institutionnelles, du type conseils des élèves et débats philosophiques, sont propices aux développements de ces compétences. L'ouverture et la reconnaissance de pédagogies institutionnelles, par l'Éducation Nationale, telle que Freinet ont permis d'accroître l'écoute et la participation de l'élève en classe (V. Tournier, 2009).

Ce mémoire se propose d'explorer la question suivante : Les *nudges* constituent-ils un outil au service de l'apprentissage de l'oral ?

Dans le chapitre 1, il sera question de voir les évolutions qu'ont connu l'apprentissage de l'oral et de la prise de parole dans le temps. Car comme l'explique Sylvie Plane (2020), « le statut didactique accordé à la parole, des élèves dans l'univers scolaire est paradoxale. » Il sera question de la place de l'oral aujourd'hui dans les apprentissages qui, comme le souligne Laparra (2019), reste, au-delà de l'école maternelle, et malgré les recommandations des programmes, travaillé majoritairement que comme outil d'apprentissage. Quelques pistes de réflexion seront abordées sur les raisons qui poussent certains enseignants à ne considérer l'oral en objet d'apprentissage que de façon partielle et ou occasionnelle. Réduisant souvent l'apprentissage de l'oral, à l'école primaire, à la récitation servant à la fois à enseigner et à évaluer l'oral. C'est ce que Claus (2013) explique en se basant sur les rapports de l'Inspection Générale. Il sera alors question d'aborder le rôle de l'école face à des élèves très inégaux en matière d'oral et de prise de parole, pour permettre à tous les élèves d'acquérir progressivement les compétences nécessaires. L'école primaire apportant les bases nécessaires à l'enseignement secondaire, en vue de l'objectif final du « grand Oral » du baccalauréat, les élèves doivent au plus tôt développer leurs compétences langagières.

Cependant, malgré des choix didactiques et pédagogiques pertinents, les comportements de certains élèves ne changent pas et leur implication reste inégale. Les élèves, à l'instar de leurs homologues adultes, ne font pas toujours

des choix rationnels. L'enseignant doit alors envisager toutes les solutions possibles pour inciter les élèves à accroître leur investissement personnel. Il existe une méthode douce, pour inciter les changements de comportement, qui a déjà fait ses preuves dans bien des domaines. En effet, les *nudges* sont devenus un outil incontournable au cours de ces dernières décennies en démontrant leur efficacité de nombreuses fois. Leur mise en œuvre est multiple et internationale. Il existe six types de *nudges* qui peuvent prendre plusieurs formes, dans divers domaines et sur des populations variées. Les *nudges* jouent sur les biais cognitifs des individus pour les inciter à avoir un comportement plus favorable pour eux ou la collectivité. Comme évoqué précédemment, les élèves ne sont pas dépourvus de biais cognitifs pouvant avoir un impact sur leur motivation à s'impliquer. Envisager les *nudges* dans le milieu scolaire a donc du sens. Les *nudges*, les « coup de pouce » en français ont prouvé aujourd'hui leur utilité à travers les actions des Pouvoirs Publics, il est donc pertinent de se questionner sur leur présence dans le cadre scolaire et d'envisager leur application dans l'apprentissage de la prise de parole à travers les conseils des élèves, c'est ce qui sera fait dans la deuxième section du chapitre 1. Un état des lieux et une projection sera faite, en vue des recherches menées dans ce mémoire, pour vérifier en quoi les *nudges* au service de l'apprentissage de la prise de parole peuvent être déployés de façon pertinente efficiente par l'incarnation du bâton de parole (chapitre 2).

CHAPITRE 1 – Encourager la pratique de l’oral et la prise de parole via les *nudges*.

L’apprentissage de l’oral a connu de nombreux changements au cours des dernières décennies. La présence alternée et floue dans les programmes, montre que cet enseignement fait débat. En effet, pendant longtemps le fait de parler étant considéré comme naturel, l’oral ne bénéficiait pas d’un apprentissage spécifique. Désormais l’oral est aussi considéré comme « la compétence langagière orale », il s’agit donc d’une compétence à construire, à enseigner et à évaluer au même titre que la compétence langagière écrite (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998). Aujourd’hui, l’oral est considéré tant en tant qu’outil au service des apprentissages qu’objet d’enseignement. Cependant, chacune à sa manière, toutes les disciplines scolaires et les didactiques qui s’y rapportent prennent en compte une forme d’oral, ce qui rend les compétences en jeu difficiles à identifier et difficiles à enseigner (Section 1 – 1.1).

Cependant, cette considération récente engendre des difficultés pour certains enseignants dans leur enseignement et des difficultés d’apprentissage pour certains élèves. Il est donc essentiel de se questionner sur le rôle de l’école face à des élèves très inégaux en matière d’oral et de prise de parole. Sous l’influence de pédagogies nouvelles, les pratiques évoluent et la parole de l’élève devient de plus en plus centrale. Aujourd’hui, l’élève doit être acteur dans ses apprentissages. Cependant les élèves n’ont pas tous le même rapport à l’oral et ne manifestent pas tous les mêmes motivations face aux enseignements. Pour développer la prise de parole et l’implication des élèves dans un principe de co-construction, les dispositifs préconisés par les pédagogies institutionnelles, du type conseils des élèves et débats philosophiques, sont propices aux développements de ces compétences. (Section 1 – 1.2)

Pourtant malgré des choix didactiques et pédagogiques pertinents pour développer ces compétences chez les élèves il reste des écarts dans l’implication de ces derniers dans les situations d’apprentissages proposées. Des profils de « parleurs » peuvent apparaître dans certaines classes, mettant en évidence que certains élèves ont tendance à monopoliser la parole pendant que d’autres

s'effacent dans une forme de mutisme. Les élèves, même lorsqu'ils sont conscients de l'objectif d'apprentissage, ne font pas toujours le choix d'entrer dans l'apprentissage. Ces derniers, à l'instar des adultes, ne font pas toujours les choix les plus judicieux et les plus bénéfiques pour eux. L'enseignant doit alors permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés pour leur permettre d'accéder au savoir. Pour inciter les élèves doucement à adopter un comportement favorable, l'enseignant peut alors utiliser des outils qui ont fait leur preuve dans bien des domaines. Les *nudges*, sont devenus au cours de ces dernières années des outils indispensables pour les Pouvoirs Publics qui ne cessent de les mettre en œuvre pour influencer sur les comportements des citoyens. Apparus aux Etats-Unis, dans les années 2000, ils ont depuis conquis le monde en démontrant leur efficacité dans bien des domaines (Section 2 – 1.1). Alors qu'en est-il de leur utilisation au sein de l'école, les *nudges* sont-ils également présents dans le domaine scolaire (Section 2 – 1.2) ? Comme évoqué précédemment, des situations d'apprentissages favorables au développement des compétences langagières des élèves sont aujourd'hui déployées dans les classes. Sous l'influence des pédagogies nouvelles, les débats philosophiques et les conseils d'élèves placent la parole de l'élève au centre des échanges. Un outil peut alors être utilisé dans ce cadre. Reconnu dans son usage pour ses capacités de régulation de la parole, le bâton de parole a toutes les caractéristiques d'un *nudge* (Section 2 – 1.3).

Section 1 – Apprentissage de l'oral et de la prise de parole

L'importance de l'apprentissage de l'oral et de la capacité à prendre la parole est aujourd'hui unanimement reconnue et dans les programmes de l'Éducation Nationale, les compétences langagières sont valorisées au même titre que les compétences de lecture et d'écriture. Sylvie Plane (2015) explique que l'enseignement de l'oral reste malgré tout difficile car :

« l'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. »

Donc même si l'oral, longtemps considéré uniquement comme un outil d'apprentissage, est aujourd'hui perçu de plus en plus comme un savoir à maîtriser pour lui-même, il reste, pour de nombreuses raisons, compliqué à mettre en œuvre en tant qu'objet d'enseignement. De plus, cette reconnaissance est relativement récente et la place de l'oral à l'école ne se construit que progressivement (1-1) pour des élèves très inégaux dans leur rapport à l'oral (1-2)

1.1 - Une évolution de l'apprentissage de l'oral et la prise de parole dans le temps

Le langage oral a un rôle primordial dans le développement de chaque enfant, dans ses relations aux autres et dans la mise en œuvre de ses apprentissages. Marie Gausse (2017) explique que le langage est un « processus biologiquement déterminé mais la mise en fonctionnement du langage s'effectue au-delà des fonctions biologiques en relation avec les interactions et le contexte extérieur ». Elle explique que « l'élaboration du langage est une construction sociale » qui dépasse les interactions habituelles de l'enfant et que pour permettre leur développement il faut apporter savoirs et connaissances aux élèves. Pour autant, il a longtemps été relégué au second plan et délaissé des enseignements à l'école étant jusqu'à même être oublié des instructions officielles. Selon J.-F. Halté (2005), « Depuis son apparition dans les programmes officiels de 1972, l'oral a connu un traitement très variable selon la représentation que l'on construisait de cet « objet verbal non identifié. » ». De fait, dans les programmes de 1977 figurait encore l'idée suivante :

« Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les "modèles" adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options. »

Ce n'est donc qu'à la fin des années 1970, dans le cadre du Plan de Renovation, sous l'influence des pédagogies dites « d'éducation nouvelle » telles que Freinet, que l'enseignement de l'oral entame un nouveau tournant avec une conception de « la langue orale comme un instrument que l'on peut entraîner à travers les exposés ou bien les débats réglés. » (Pégaz-Paquet et Cadet, 2016).

Mais c'est surtout dans les années 1990 que l'oral prend une dimension nouvelle dans le cadre scolaire, comme l'explique Pégaz-Paquet et Cadet (2016) :

« En effet, les programmes de 1995 marquent une étape importante en distinguant nettement la communication (« l'oral pour apprendre ») de l'acquisition du langage (« l'oral à apprendre »), et en introduisant l'opposition entre langue et langage. Ainsi la langue comme système porteur d'une norme est objet d'enseignement à l'école élémentaire tandis que le langage, comme représentant des usages de la langue, est celui de l'école maternelle (prise en compte des pratiques langagières effectives des élèves). »

Donc comme le souligne Garcia-Debanc et Delcambre (2001), l'Éducation Nationale « ne considère que depuis peu l'apprentissage de l'oral étant de ses missions ». Cette prise en compte de l'oral à l'école s'appuie sur les théories de l'apprentissage qui mettent en évidence plusieurs aspects de l'oral. Dolz et Schneuwly (1998), Nonnon (1999), Le Cunff (2000), Lafontaine (2001) ont mis en évidence au travers de leurs travaux deux types d'oral. D'une part, l'oral comme moyen de communication employé lors de productions de discours dans des situations discursives variées. D'autre part, l'oral comme objet d'enseignement qui est alors une compétence et fait l'objet d'une construction de la part de l'élève. Ils expliquent que :

« La prise de parole au sein d'un groupe social - et la classe en est un parmi d'autres - est aussi ce qui permet de construire sa personne, d'exister par et pour les autres. C'est aussi la parole qui permet, au-delà de la dimension évidente de communication, de construire le groupe - le vivre ensemble. »

L'objet de ce mémoire concerne l'apprentissage de la prise de parole, composante de l'oral qui nécessite d'aborder l'oral comme objet d'enseignement.

Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001) expliquent que malgré « les injonctions institutionnelles » et du bien-fondé de la nécessité aujourd'hui de devoir enseigner l'oral, force est de constater que les pratiques sont difficiles et inégales. Cela peut s'expliquer autant du point de vue de l'enseignant qui rencontre des difficultés dans son enseignement que de celui de l'élève rencontrant des difficultés dans son apprentissage. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'oral, selon Claudine Garcia Debanc et Isabelle Delcambre (2001) peuvent s'expliquer de plusieurs façons.

Tout d'abord, la culture éducative a été pendant très longtemps « scripto-centrée » et cloisonnée sur le plan disciplinaire et ce pendant des décennies. Ce qui explique que « les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement

synthétisés » puisque les repères sur la construction progressive des compétences concernant l'oral sont récents. Pendant longtemps, les indicateurs existants se rapportaient essentiellement à l'école maternelle. Il convient donc encore de les faire évoluer mais selon Pégaz-Paquet et Cadet (2016), cette évolution est difficile.

Par ailleurs, la pratique de l'oral est difficile à délimiter clairement car la parole est multimodale. C'est ce que précisent Pégaz-Paquet et Cadet (2016) :

« S'agissant d'une modalité, puisque la parole est « multimodale », son traitement est « plurimodal », c'est-à-dire que toutes les informations – linguistiques, prosodiques, corporelles – sont traitées en même temps et sont intégrées en un tout. Cet aspect protéiforme concourt sans doute à créer un malaise dans la représentation et la compréhension que l'on a de l'oral, et plus particulièrement du fait de la grande variabilité qui en découle. »

Il est notamment complexe d'identifier les compétences qui relèvent spécifiquement de l'oral des autres compétences, comme le souligne le questionnement d'Elizabeth Nonnon (2005) : « Qu'est-ce qui relève spécifiquement de l'oral dans l'apprentissage des pratiques orales, qu'est-ce qui est tributaire d'autres apprentissages ? ». En effet, l'oral est constamment présent dans les pratiques de classe cependant comme le souligne Garcia-Debanc et Delcambre (2001), il n'est pas souvent reconnu comme objet d'enseignement. Elles expliquent que « l'oral est difficile à observer et complexe à analyser » ce qui explique que « les principaux outils d'évaluations que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale. » En effet, l'oral ne laisse pas de trace et nécessiterait donc, pour être correctement évalué dans toutes les situations d'interactions, d'être enregistré. Les autrices expliquent que l'évaluation de l'oral devrait se faire à la suite d'écoutes répétées ce qui impliquerait que tous les enseignants soient équipés de matériels adéquats et qu'ils s'engagent dans une évaluation de l'oral nécessitant beaucoup de temps. A quoi, elles ajoutent qu'aujourd'hui les contextes de classe « ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chaque élève. »

Enfin, la didactique de l'oral s'est construite par paliers successifs et est encore en discussion. Chaque avancée a été due au fait que l'école était confrontée à une crise et qu'elle se questionnait sur ses missions sociales. Selon Elisabeth Nonnon (2011), ce fut le cas dans les années 70-80 où l'école pour la

première fois a pris conscience de son rôle démocratisant. L'oral apparaît alors comme une solution aux difficultés de langage rencontrés par les élèves qui entraînent marginalisation et exclusion sociale. Puis dans les années 90 où l'école subit à nouveau les répercussions d'une crise sociale. Cette fois encore l'oral connaît des avancées. Nonnon (2011) explique :

« La conscience d'une fracture sociale menaçant la cohérence de la société, la peur d'une montée des communautarismes liée à la ségrégation sociale dont l'échec scolaire est un des facteurs, remettent au centre du discours public les missions d'intégration sociale et culturelle de l'école, au sens de restauration d'une culture commune et d'antidote aux forces centrifuges qui menacent l'intégrité sociale et nationale. »

Selon l'autrice :

« L'éducation à la parole, notamment l'apprentissage de l'argumentation et du débat, apparaît alors au premier plan corollairement au discours sur la citoyenneté (conçue surtout comme respect d'autrui et des règles sociales). »

Le travail de l'oral est alors investi d'une mission de socialisation, la prise de parole et les interactions des élèves deviennent centraux pour la construction des identités.

Cependant, il faudra attendre les années 2000 pour réellement parler de didactique de l'oral. La didactique de l'oral est donc très récente et les enseignants n'y étaient pas formés il y a encore quelques années. Certains enseignants peuvent se montrer réticents à enseigner l'oral et d'autres peuvent rencontrer des difficultés à mettre en œuvre des situations permettant de travailler la pratique de l'oral pour favoriser la prise de parole. De plus, la recherche en didactique est encore en cours et donc les pratiques orales se trouvent souvent dans une position ambiguë. L'oral n'a pas réellement de normes, pour orienter l'action des enseignants. Les objectifs et les critères pour le développement des compétences orales des élèves sont encore à clarifier. Certains enseignants se sentent donc en « Insécurité pour mettre en place des activités qui sont nouvelles [...] que le travail de l'oral est une perte de temps [...] qu'il ne permet pas d'avancer dans le programme. » (Colognesi et Dolz-Mestre, 2017). D'autres, Comme l'explique Pégaz-Paquet et Cadet (2016), se sentent « déposséder de leur droit exclusif de parole au profit des élèves » ; cet enseignement nécessite pour eux « de reconfigurer les interactions pédagogiques ». Les autrices expliquent également les réticences par « le

problème des modalités de l'évaluation de l'oral », comme précédemment évoqué, qui constituent selon elles, une question à résoudre.

Perrenoud (1994) explique que l'enseignant est sujet à de nombreuses peurs à l'égard de la gestion de la parole en classe, telles que la peur de perdre la continuité des propos, de voir l'attention se disperser, de perdre du temps, d'être injuste ou encore de devoir renoncer à une certaine forme d'équité. Toutes ces peurs constituent des facteurs de résistance aux propositions didactiques favorables à la prise de parole des élèves, selon l'auteur il ne faut pas les prendre à la légère. Il explique que l'enseignant est clivé entre la nécessité de garantir l'ordre et l'économie de temps didactique et la valorisation de l'expression des élèves pour faire émerger la coopération et l'engagement des élèves menant à une véritable prise de parole dépassant la simple participation. Marie Gausse (2017) explique que la source de l'échec scolaire proviendrait principalement d'un manque de maîtrise des compétences langagières et que « la réussite dans les apprentissages serait corrélée à la capacité à « bien parler » le français. Par ailleurs, selon Bautier (2016) le fait est que « la place croissante de l'oral dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages. »

Il y'a donc des enjeux dans l'enseignement de l'oral qui, comme l'expliquent Garcia-Debanc et Delcambre (2001), « se marquent dans les incitations institutionnelles fortes depuis quelques années à faire travailler l'oral dès l'école maternelle ». Il y'a également des enjeux forts vis-à-vis de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans leurs enseignements de l'oral pour qu'ils puissent surpasser leurs craintes mais également pour que la pratique de l'oral cesse d'amplifier les inégalités. L'apprentissage de la prise de parole revêt donc plusieurs enjeux. Tout d'abord des enjeux sociaux car les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients et qu'il s'agit d'une compétence langagière essentielle pour les élèves qui seront confrontés tout au long de leur scolarité à des examens oraux et notamment au « grand oral ». Marie Gausse (2017), explique que l'oral est :

« un puissant marqueur social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite de l'élève. La maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. »

Par ailleurs, comme l'explique Garcia-Debanc et Delcambre (2001), l'oral occupe une place de plus en plus importante dans les projets d'école et son apprentissage continu et progressif se marque par la présence d'une « rubrique oral » dans les livrets scolaires uniques des élèves. Pour les autrices, il porte également des enjeux politiques et citoyens :

« Les discours officiels des dix dernières années font le pari que l'apprentissage de la démocratie peut s'effectuer sur les bancs de l'école et que la violence cède aux mots. Témoigne de cette orientation le développement important des conseils d'élèves et des parlements d'enfants, particulièrement dans les quartiers difficiles. La pratique régulière de l'argumentation est également un moyen de prévenir les élèves contre tous les effets de parole manipulée. »

1.2 – Le rôle de l'école face à des élèves très inégaux en matière d'oral et de prise de parole.

Dans *Je Parle, tu dis, nous écoutons : Apprendre avec l'oral*, Marie Gausse (2017) explique que :

« la parole constitue l'aspect oralisé du langage et utilise un certain nombre d'éléments comme la phonologie [...], le lexique [...], la syntaxe [...] et la sémantique [...]. Chacun de ces systèmes est en lien dynamique avec les autres et permet la compréhension et l'expression. »

Selon elle, la production de la parole qui est un outil d'échange et de partage dépend notamment de la maturation linguistique des élèves. Pour réaliser des échanges construits les élèves vont devoir apprendre à entrer en communication, ce qui nécessite de prendre la parole mais également d'écouter. Selon Gadet, Le Cunff et Turco (1998), l'oral est un moyen de construction des savoirs, « la nécessité de verbaliser, de discuter pour confronter est affirmée et des aspects oraux de la situation didactique sont déclarés d'importance pour la construction des savoirs, au plan cognitif. » En effet, Marie Gausse (2017) explique tout au long du développement de l'enfant, que le langage va permettre :

« la structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation de concept. C'est le langage qui permet d'exploiter le potentiel cognitif et le fonctionnement de la pensée ».

Il faut permettre aux élèves de conscientiser leurs pratiques, notamment par la verbalisation pour favoriser l'émergence des contenus d'apprentissages. Sylvie Plane (2020) explique que « depuis longtemps, de nombreux courants de recherche ont mis en évidence que l'engagement des élèves dans des échanges verbaux joue un rôle capital dans les apprentissages (Nonnon 1999 ; Grandaty

2011). » En citant Bernié (2002) et Jaubert et Rebière (2011) elle met en avant que le fait « d'instituer la classe en communauté discursive [...] favorise l'appropriation par les élèves des savoirs scolaires. » Mais tous les élèves ne sont pas égaux dans leur rapport à l'oral et à la prise de parole et la parole peut être monopolisée par les élèves les plus aguerris. Certains élèves s'imposent en effet en *leaders*² à l'oral alors que d'autres ne sont que des petits parleurs voire des élèves mutiques (Bouchard, 2004). Ces inégalités peuvent en partie s'expliquer par la socialisation langagière familiale qui rend les enfants inégaux face aux attentes de l'école. Selon Sylvie Plane (2020), le fait que la langue et le langage soient liés aux caractéristiques socioculturelles des familles provoque plusieurs interprétations auxquelles sont apportées des réponses didactiques contrastées. Laparra et Margolinas (2012) expliquent que les classes sociales utilisent le langage de façon différente et que l'école, comme évoqué précédemment, « conforte ces discordances en mettant en jeu des usages de la langue qui ne sont pas connus par certains élèves de par leur cadre familial. » Marie Gausse (2017) dit que, dès la maternelle, « des écarts sont très visibles en terme d'acquisition de vocabulaire mais aussi de maîtrise dans les échanges en interaction : anticiper, évaluer, expliciter, tous les enfants de maternelle n'ont pas accès à ces usages. »

L'école a donc un rôle essentiel pour combler ces écarts dans le rapport au langage. En favorisant l'apprentissage des usages langagiers, l'école favorisera l'ensemble des apprentissages des élèves (Le Cunff, 2005). Elle favorisera également la communication et la socialisation puisque, comme vu précédemment, l'oral est à la fois un moyen de communication et un outil de socialisation. Plus généralement, selon Agnès Florin (1999), la prise de parole doit être considérée comme une stratégie dont certains disposent dès le plus jeune âge et qu'il faut permettre à d'autres d'acquérir. En effet, comme évoqué précédemment, les enfants n'ont pas tous un bagage équivalent à l'entrée à l'école, Marie Gausse (2017) explique que les enfants apprennent seuls un premier niveau de langage de façon implicite car ils sont exposés à la langue

² Chefs en traduction française

dans leur environnement personnel, ce qu'elle appelle « le niveau des usages ». L'enseignant a alors la charge de leur permettre l'acquisition d'un second niveau, qu'elle nomme « celui des normes et des conventions ». Favoriser l'oral et la prise de parole à l'école est un objectif constant mais plus encore lorsque l'oral est considéré comme objet d'enseignement, ce qui nécessite la mise en place de séances spécifiques. Or comme évoqué précédemment, dans l'enseignement, l'oral et l'écrit sont perçus comme étant en concurrence. Sylvie Plane (2020) explique qu'aujourd'hui :

« Les dispositifs de renforcement langagier [...] même s'ils recourent à des exercices oraux, ont donc pour objectif non pas le développement des compétences orales, mais l'apprentissage de la lecture [...] réduit à la maîtrise du décodage [...]. »

Cependant, réduire l'apprentissage de l'oral à cet objectif ne permet pas aux enfants d'obtenir « les clés de l'école ». En effet, Bautier (2016) estime que l'école doit amener les enfants « à adopter les enjeux cognitifs et sociaux du langage qui leur permettent « d'être ou de devenir « élèves », c'est-à-dire d'être en possibilité d'utiliser les situations scolaires pour apprendre, transformer leur rapport au monde et se transformer ». Selon Catherine Le Cunff (2005), la parole sera alors :

« fortement liée non seulement aux tâches proposées, au style de l'enseignant, voire à l'espace de la classe mais aussi bien sûr au vécu de chacun par rapport à l'école et à la parole, au sens des situations, aux valeurs que chacun apporte avec lui, à sa personne sociale. »

La difficulté concerne particulièrement les élèves mutiques ou petits parleurs ; ces élèves rencontrent de très grandes difficultés dans les activités langagières (Charras et Blanc, 2016) et sont principalement concernés par l'apprentissage de l'oral et de la prise de parole. Selon Sylvie Plane (2020), l'école ne doit pas se contenter d'attendre que les élèves entrent dans les apprentissages tout seul, qu'ils « adoptent d'emblée les pratiques langagières qu'elle valorise, elle doit aussi les initier. » Catherine Le Cunff (2005) explique que l'enseignant doit « bâtir une situation pour aider l'élève à sortir de son silence, de sa posture que les travaux d'Agnès Florin (1999) nous annonce comme définitive si on ne fait pas quelque chose. » Plusieurs moyens pédagogiques peuvent y contribuer, il s'agira notamment d'amener les élèves à développer des compétences interactionnelles. Selon les résultats de l'étude menée par E. Charras et N. Blanc (2016), les élèves semblant les moins motivés à l'oral sont en réception passive.

Ils apprendraient par mimétisme et reproduiraient la multimodalité des discours observés. Ils auront donc plus tendance à adopter des comportements répondant à l'identité de groupe. Ce qui selon, les théoriciens comportementaux, entraînerait des possibles changements de comportement avec une personne selon qu'elle appartient (ou non) à leur groupe. Il faut permettre aux élèves d'entrer dans un rapport à l'oral en réception active pour leur permettre de construire leur propre raisonnement, pour qu'il puisse se détacher de ce qu'il pense devoir produire pour répondre à une norme sociale et ainsi devenir capable d'argumenter.

Ces évolutions dans l'approche de l'apprentissage de l'oral nécessitent aussi d'aborder la question du point de vue des élèves. En employant une image relative à la didactique de la motricité, Catherine Le Cunff (2005) compare la prise de parole à une prise de risque, « comme mise en œuvre d'une compétence longue à se construire, complexe. » Ces travaux de recherche sont centrés sur l'enfant et tentent de répondre à la question suivante : « qu'est-ce qui rend complexe la prise de parole d'un enfant, quels sont les obstacles qu'il lui faut surmonter pour se lancer dans cet acte social à haut risque qu'est la prise de parole dans un groupe social ». Sur la base de plusieurs études auprès d'élèves dans des classes, elle propose de distinguer six composantes dans la prise de parole.

La première est pragmatique. Il faut comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la ou les conduite(s) discursive(s) adaptée(s).

La seconde est discursive. Il faut maîtriser la ou les conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation par exemple narrative, explicative ou argumentative.

La troisième est linguistique. Il faut maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie : syntaxe, lexique, intonation.

La quatrième est métalinguistique. Il faut contrôler son discours et agir sur sa production en reformulant pour s'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée.

La cinquième est le travail sur soi. Il faut oser prendre les risques requis par la prise de parole, maîtriser le volume de sa voix, son débit, son geste et son regard. Enfin la sixième concerne les savoirs métalangagiers qui permettent de mettre à distance, de réfléchir sur chacune de ces composantes et qui interviennent dans la maîtrise de la prise de parole et dans la construction de la compétence langagière orale. Cette analyse en composantes est utile pour décrire et mieux comprendre les difficultés engendrées par l'engagement dans la prise de parole des élèves. Pour l'autrice, cette analyse est aussi un outil d'action pour les enseignants, afin de mettre en place des situations d'apprentissage. Une situation d'apprentissage est une situation particulière d'interaction orale. E. Charras et N. Blanc (2016) distinguent 3 formes d'interaction orale. Il y a la conversation, forme la plus commune d'interaction n'ayant pour autre finalité que l'échange verbal. Le second type est la discussion, qui a une visée d'apprentissage. L'enseignant intervient dans une co-construction du savoir par le biais de situations didactiques. Enfin le troisième type est le dialogue menant les interlocuteurs à être interactant. Un des objectifs des enseignants est de permettre aux élèves de faire évoluer leurs interactions verbales de discussion à dialogue. Les études révèlent que les débats le permettent, car les interactions sont organisées. La régulation des tours de parole, la prédétermination de la longueur de débat, la durée, le nombre de participants, les thèmes évoqués et l'ordre d'interventions, lors des échanges sont des paramètres favorisant cette évolution des interactions verbales. Charras et Blanc (2016) expliquent qu'une pratique régulière de cette forme d'activité langagière peut alors évoluer vers un échange « qualifié de dialogique critique lorsque les élèves prennent en compte les divers points de vue et les évaluent pour faire émerger d'autres perspectives. [...] L'échange est motivé par la recherche de sens. »

Selon Goffman (1974) :

« L'enfant répond à des exigences conversationnelles déterminées socialement pour trouver sa place ; sa façon d'intervenir confère une certaine valeur à ses propos [...] l'image renvoyée par les autres a une influence sur les futures prises de parole. Sur le plan social, des expériences négatives répétées auraient des conséquences néfastes. »

Il incombe à l'enseignant de créer des conditions favorables, à travers des situations, où les élèves pourront s'exprimer sans avoir besoin de se conformer à des exigences verbales tels que l'importance de la syntaxe, où ils ne craindront pas le jugement des autres vis-à-vis de leur niveau de langue, la moquerie ou le rejet de leurs idées. C'est pourquoi les choix didactiques et pédagogiques des enseignants peuvent s'avérer cruciaux pour lever certains blocages ressentis ou subis par les élèves. Les chercheurs soulignent la nécessité d'aller au-delà de ce qui pourrait s'apparenter à une simple forme d'incitation à parler ou dialoguer qu'ils considèrent comme insuffisant. Selon Pégaz-Paquet et Cadet (2016) « les activités systématiques de langage sont très peu productives si elles ne sont pas étayées et motivées ». Et, concernant l'élève mutique, Charras et Blanc (2016) soulignent qu'« Il ne s'agit pas seulement d'enseigner l'oral mais de l'aider à se constituer un rapport à l'oral moins problématique ; c'est-à-dire vouloir prendre la parole et interagir avec les autres pour ensuite pouvoir coconstruire des savoirs. » Cependant, comme le souligne le Conseil de l'Europe :

« l'activité de communication des utilisateurs / apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisé par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. ».

Par ailleurs, Christine Develotte (2006) affirme que « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par la même l'accomplissement. » Les apports des théories de la motivation peuvent donc être utiles à l'enseignant dans ses choix didactiques et pédagogiques car elles expliquent l'engagement scolaire des élèves.

La théorie de l'attente-valeur, de Rolland Viau (1994), résulte des représentations et des sentiments des élèves et se construit autour de piliers qui sont l'intérêt, l'utilité, l'importance et le coût. L'élève s'impliquerait selon une équation mêlant perception de lui-même et perception de la tâche.

La théorie de l'autodétermination, soutenu par Edward Deci et Richard Ryan (2019), explique que la motivation dépend des trois besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain. Le premier est l'autonomie (besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions), le second la compétences (besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté) et le dernier l'appartenance sociale (besoin de se sentir connecté et

supporté par d'autres personnes). Si ces trois besoins sont comblés alors la motivation sera totale. Cependant si l'un des besoins ne l'est pas alors l'individu souffrira et sa croissance personnelle sera entravée.

La théorie des buts d'accomplissement, « repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de développer ou manifester – à soi ou aux autres – une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent. » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Les buts de maîtrise sont associés à un choix de tâche de défi (Ames et Archer, 1988), à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls et al, 1989), et à des stratégies de travail efficaces (Nolen et Haladyna, 1990). Par contraste, les chercheurs ont souligné les conséquences non adaptatives du but impliquant l'ego telles que des émotions négatives et la réduction de l'effort (Hidi et Harackiewicz, 2000). Estelle Riquois (2018), en faisant référence à Schumann (1994) explique qu'il est nécessaire de tenir compte des aspects émotionnels dans la classe car il existe une relation entre émotions et cognition. « La prise en compte de ce que ressent l'apprenant pendant l'apprentissage pourra lui permettre de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui, ce qui est primordial quand on apprend [...]. »

Sur la base des théories de la motivation, Ames, Ames & Archer, Maehr & Midgley et Urdan, Kneisel & Mason (dans les années 80-90) mettent l'accent sur certaines informations, les consignes de l'enseignant étant susceptibles de créer un climat particulier, à même de faciliter la poursuite d'un but particulier. En ce sens, insister sur l'intérêt que présente la tâche pour « affûter » /développer leur raisonnement, pourrait les aider dans leur travail scolaire. En présentant la tâche ainsi les élèves manifesteront un but de maîtrise. L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contraste, il installe un climat de compétition quand la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, et le résultat final sont valorisés. Les études ont démontré que les élèves développant un but de maîtrise développeront une motivation intrinsèque. Ils auront une motivation constante et montreront un

intérêt pour divers apprentissages. Ils seront plus enclins à prendre la parole et à s'exprimer à l'oral. L'étude menée par S. Colognesi et J. Dolz-Mestre (2017), indique également que :

« les questions métacognitives proposées aux élèves sont un atout puissant pour l'apprentissage, leur permettant non seulement d'avoir un recul sur leur travail (et de constater leurs progrès, de développer leur sentiment de compétence, etc.), mais aussi de mettre en évidence des stratégies favorisant l'autorégulation. »

Les pédagogies institutionnelles se fondent sur cette émancipation de l'élève et sa prise de pouvoir dans ses apprentissages. Il est donc important d'impliquer les élèves dans la tâche sans compétition ou possibilités de gain / perte d'avantage car ces derniers pourraient engendrer des biais cognitifs du type aversion³ à la perte ou engager les élèves dans des motivations extrinsèques.

Engager les élèves dans un apprentissage demande donc de la persévérance et des efforts, ce que la motivation n'induit pas. Les études démontrent que pour impliquer les élèves, il faut qu'ils soient acteurs dans des apprentissages concrets qui donnent sens à la formation. Mettre en œuvre des éducations nouvelles tels que Freinet, Montessori, Decroly ou encore Makarenko permettent de favoriser la construction des connaissances par les élèves eux-mêmes. Comme cela a été souligné précédemment, le débat, constitue un outil propice à la prise de parole, permettant aux élèves de prendre la parole au sein de l'espace classe et de communiquer sur un sujet ou des sujets donnés. Il est également un espace de confiance permettant aux idées divergentes d'être confrontées. Selon A. Bauche (2013), « la pratique du débat permet à l'élève de travailler en interdisciplinarité avec le français. » Elle identifie trois intérêts pédagogiques principaux. Tout d'abord social (vivre ensemble, respect des différences, prise de parole devant un groupe.) puis cognitif (esprit critique et jugement propre sur la base de valeurs morales et civiques.) et enfin linguistique (construction de compétences langagières liées à l'argumentation et à la reformulation.). Ce qui n'est pas sans rappeler le modèle des composantes de la prise de parole de Catherine Le Cunff (2005). Le débat est donc un outil non négligeable pour développer les compétences langagières des élèves et

³ L'aversion/La sensibilité à la perte est un principe qui démontre que les individus sont plus sensibles aux perspectives de pertes qu'à celles associées aux gains.

notamment la prise de parole. Selon Vincent Tournier (2009) impliquer les élèves dans des activités favorisant la prise de parole et l'expression d'opinion, le plus tôt possible, permettra de développer des habitudes et des automatismes chez les élèves leur permettant de s'engager dans la voie des citoyens éclairés.

Cependant l'analyse des retranscriptions des débats menés par Amandine Davos (2019), dans le cadre de son mémoire, met en évidence deux choses. La première est que le fait que les élèves aient du mal à prendre la parole est principalement dû à leur timidité et leur peur du jugement des autres. Elle en déduit : « que ces élèves étaient mis en difficulté face à la tâche proposée car ils ne bénéficiaient d'aucun outil pour les aider ». La deuxième est que « la prise de parole est inégale car les élèves manifestent des difficultés pour attendre leur tour avant de prendre la parole ». Les conclusions d'Amandine Davos sont en corrélation avec les résultats des expériences d'Asch Solomon (1995) décrite dans le livre *Nudge la méthode douce pour inspirer la bonne décision*. Son étude menée dans les années 50 démontre deux choses. Premièrement, l'Homme est influencé dans le choix de ses réponses par les « informations transmises par les réponses des autres ». Deuxièmement, il ne fait pas toujours ce qui est le mieux pour lui, car « la pression des pairs et le désir de ne pas être l'objet de la désapprobation du groupe » l'incite à modifier son comportement. Il aura tendance alors à chercher à se conformer aux normes sociales et aux modes, persuadé d'être observé et jugé par les autres. C'est ce que Tom Gilovich et ses collègues (2000) ont appelé « l'effet de projecteur » qui conduit les individus à « se conformer à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux ».

Claudine Garcia-Debanç (2016) explique, dans *Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?* :

« Les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une concession, à récapituler les thèses défendues. Cet apprentissage est à la fois un apprentissage linguistique mais aussi un apprentissage social et participe à la construction de la citoyenneté. »

Travailler l'écoute est donc à la fois une condition préalable pour travailler la prise de parole mais c'est également un des objectifs de ce travail. En effet, comme le souligne Dumais et Lafontaine (2011) « en l'absence d'écoute, pas de partage, pas d'échanges, pas d'apprentissages. » Pourtant, l'apprentissage de l'écoute

est souvent implicite et ce malgré toute l'importance de l'écoute à l'école. Marie Gausse (2017) explique que pourtant la communication en classe « dépend de la capacité de l'enseignant.e à se faire écouter et à écouter les élèves , de la volonté des élèves à écouter l'enseignant.e et les autres élèves. » C'est pourquoi, les situations d'apprentissages favorisant le débat et les échanges d'arguments permettent de travailler l'écoute et la parole qui par définition sont inséparables. Selon Elisabeth Nonnon (2004), « les échanges oraux sont à la fois condition et moyen de socialisation » dans la classe. Les élèves vont devoir apprendre, en parallèle, à gérer la prise de parole, les instants de silence et à écouter l'enseignant mais également les autres élèves et ce même s'ils ne le souhaitent pas. Mais comme le souligne Nonnon (2004), « il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe ou de déléguer la parole à un élève pour qu'ils prennent en compte la parole d'autrui : un apprentissage est nécessaire dans la durée. » Il va falloir, pour qu'ils y parviennent, que les élèves développent « des qualités de tolérance, d'attitudes civiles et civiques et parfois d'empathie. » Bautier (2016) parle d'aspects « socialisateurs » de l'oral. Les élèves lors de ces situations d'apprentissages travailleront surtout autour de : apprendre à s'interroger, à prendre la parole, à écouter celle de l'autre... Nonnon (2004) explique cependant qu'apprendre à écouter « ne relève pas seulement d'attitudes sociales, ni de qualités de tolérance et d'empathie avec autrui, mais suppose une tension de l'intelligence pour accéder à un univers référentiel qui n'est pas le sien. » Fabé et Suffys (2004) expliquent qu'être en position d'écoute n'impacte pas les élèves de la même façon car « celui qui écoute ne matérialise pas la difficulté de son effort, de la tension que cela lui coûte. » Pour certains élèves, être en mesure de canaliser leur parole va donc représenter une grande difficulté et notamment celle des « enfants-écran » que Mireille Brigaudiot (2015) définit comme prenant systématiquement la parole pour qu'on les voit aux dépens des autres. Ce profil d'élève, selon Fabé et Suffys (2004) « sollicite l'attention et l'écoute du professeur, par toutes sortes de stratégies » car pour eux leur parole est « le moyen d'exister aux yeux de l'adulte ». Cependant, savoir communiquer, c'est aussi respecter la parole des autres, il va donc falloir que l'enseignant aide ces élèves à réguler leurs interventions. Car selon Nonnon (2004), « passer au statut

d'élève suppose de se taire quand il le faut, n'être plus le centre de la communication, différer son désir d'expression [...]. » Elle explique par ailleurs, que par une écoute attentive des propos de leurs camarades, les élèves seront en mesure de manifester « la capacité à développer des mouvements thématiques plus longs autour d'un objet de discours introduit par un autre, au lieu de proposer autant d'initiatives thématiques que de tours de parole au gré des intérêts de chacun. » Pour elle, la longueur des unités thématiques autour d'un thème et la nature des enchaînements aux énoncés qui précèdent sont donc des indicateurs permettant de vérifier si le locuteur situe son énoncé par rapport à celui d'un autre. C'est par l'analyse de ces manifestations que l'enseignant pourra réellement s'assurer d'une écoute attentive dans un objectif de communication.

Prendre la parole apparaît donc pour plusieurs raisons difficiles pour bien des élèves. Il est donc essentiel pour les enseignants de trouver des astuces pour permettre à tous les élèves de progresser. L'apprentissage de l'oral est un processus long qui peut s'exercer de bien des façons mais malgré les outils mis en place et les pédagogies nouvelles, ils restent des élèves qui manifestent des difficultés à entrer dans l'exercice. Pour dépasser les difficultés d'engagement dans une tâche, il existe un outil, qui a fait ses preuves dans des domaines divers, Il s'agit du « nudge ». Comme l'explique Etienne Bressoud (2020), les *nudges* aident « à passer de l'intention à l'action, à bien apprendre et à mieux apprendre. » Cet outil pourrait-il être utile pour favoriser l'apprentissage de la prise de parole ?

Section 2 - Les *nudges* : Un outil au service de l'apprentissage de la prise de parole ?

Les *nudges* utilisés depuis quelques décennies par les pouvoirs publics, ont démontré une efficacité certaine dans le changement de comportement des

individus. Compte tenu des difficultés rencontrés par les élèves vis-à-vis de l'oral et plus précisément de la prise de parole il est intéressant de se questionner sur l'impact que la présence des *nudges* a ou pourrait avoir s'ils étaient employés dans le système scolaire. Pour cela, dans un premier temps, il sera pertinent de se questionner sur l'influence que les *nudges* peuvent avoir en tant qu'outil pour orienter les comportements (2.1). Ensuite, de s'interroger sur la présence des *nudges* à l'école (2.2) et enfin de démontrer que le bâton de parole est un *nudge* employé dans le cadre du conseil d'élève en classe (2.3).

2.1 - Les *nudges* : Un outil pour orienter les comportements ?

Traditionnellement, les Pouvoirs Publics disposent de quatre leviers pour inciter les gens à faire évoluer leurs comportements : L'information et la sensibilisation, l'incitation financière, la législation (interdiction ou obligation) et l'exemplarité. Cependant, depuis quelques années, un cinquième outil fait parler de lui : Les *nudges*.

Le *nudge*, peut se traduire comme « coup de pouce » ou « coup de coude », ou encore une traduction proche d'« incitation » ou d'« encouragement » selon Daniel Kahneman (2013). Le *nudge* trouve ses origines dans la doctrine « paternalisme libertarien » de R. Thaler et C. Sunstein défini par Émilie Frenkiel (2009) comme :

« Une version relativement modérée, souple et non envahissante de paternalisme, qui n'interdit rien et ne restreint les options de personne ; une approche philosophique de la gouvernance, publique ou privée, qui vise à aider les hommes à prendre des décisions qui améliorent leur vie sans attenter à la liberté des autres ».

Cette doctrine promeut l'idée que « les changements de comportement ne peuvent se faire par la contrainte et la sanction : ils supposent au contraire des incitations ». Elle a inspiré le courant de l'économie comportementale selon lequel les comportements des individus ne correspondent pas toujours au comportement de l'homo economicus tel qu'il est présenté dans les modèles économiques. L'économie comportementale montre que l'individu n'est pas toujours rationnel et qu'il ne fait pas non plus toujours les meilleurs choix et ce même s'il détient toutes les informations nécessaires. Pour expliquer ces comportements, Thaler et Sunstein (2010) distinguent deux sortes de systèmes

de pensées. « L'un est intuitif et automatique, l'autre réflexif et rationnel. ». Ils distinguent alors les actions émanant de « réaction instinctive » de celles provenant de « pensée consciente ». (Appelées respectivement « système 1 pour l'intuitif et Système 2 pour le calculateur » par Daniel Kahneman (2011)). Selon eux, les pensées réflexives peuvent devenir instinctives mais après beaucoup d'entraînement et de répétitions et ce en gardant leurs propriétés. Dans le cas où l'automatisme, sans rationalité, prendrait le pas, les individus auraient un comportement et des réactions proches de celle d'Homer Simpson. C'est pourquoi, il faut activer les bons leviers pour enclencher les modifications favorables dans les comportements. Et pour cela, il faut comprendre ce qui influence nos décisions afin d'agir sur les biais qui les engendrent.

La question est alors de savoir comment faire pour inciter les individus à faire de meilleurs choix, dans leur intérêt ou dans l'intérêt de la société. Plusieurs réponses sont proposées par les économistes parmi lesquelles les *nudges*, outils de « suggestion » supposés aider les individus à faire les « bons » choix.

Peut être qualifié de *nudge* toute intervention qui vient modifier l'environnement d'un individu, et donc son "architecture de choix" pour l'inciter (et non le contraindre) à prendre la bonne décision (qui bénéficiera à l'intéressé ou à la collectivité). L'architecture de choix est « fondée sur un ou plusieurs leviers d'influence [...] avec 3 caractéristiques spécifiques : une liberté de choix totale laissée aux individus, la simplicité de mise en place, un coût limité de l'intervention. » L'objectif du *nudge*, comme l'explique Thaler et Sunstein (2010), n'est pas de convaincre ni de modifier les options d'un choix qui s'offrent aux individus, mais de concevoir des « architectures de choix » « c'est-à-dire une manière de présenter ceux-ci - qui les encouragent à adopter un comportement bénéfique pour eux-mêmes ou leur collectivité. » Il existe une multitude d'exemple de *nudges* déployés partout dans le monde qui peuvent mobiliser différents leviers. Les co-auteurs (Désaunay, C. et al, 2016), énumèrent six types de *nudges* dans le dossier *Les nudges, un nouvel outil des politiques publiques*.

- Les *nudges* du type « choix par défaut » qui vont activer trois leviers principaux selon Désaunay qui cite Cass Sunstein et Lucia Reisch (2016). La suggestion de l'approbation implicite de l'organisme qui a instauré de choix, l'inertie et la

procrastination des individus, l'importance de la référence pour les individus. L'exemple des renouvellements automatiques cité précédemment correspond à ce type de *nudges*.

- Les *nudges* du type « force de la norme sociale ». La norme sociale est un levier puissant de l'incitation comportementale qui consiste à mettre en avant un comportement réalisé par la majorité des individus ou une moyenne par habitant ou foyer. L'exemple des cartes de France cité précédemment correspond à ce type de *nudges*.

- Les *nudges* du type « risque de perte ». L'aversion à la perte ou au contraire l'attrait de possibles gains sont des leviers efficaces pour inciter les comportements.

- Les *nudges* du type « émulation ». L'organisation de concours, engendrant une compétition entre les participants peuvent générer des changements de comportement.

- Les *nudges* du type « recours au jeu et aux représentations ludiques ». Ces types de *nudges* sont les plus connus. L'exemple de la mouche cité précédemment correspond à ce type de *nudges*.

- Enfin les *nudges* du type « modification des présentations ». En modifiant l'apparence ou la présentation des choix, l'individu peut être amené à adopter un comportement différent. Les exemples des cantines cités ultérieurement correspondent à ce type de *nudges*.

Cependant, Migloire (2021) souligne que les *nudges* ont également des opposants, pour les questions d'éthique qu'ils suscitent, leur réelle efficacité sur le moyen et long terme ou encore pour les risques liés à des usages malintentionnés (*sludge*). Utilisés à mauvais escient les *nudges* peuvent en effet devenir néfastes. C'est en partie en ce sens que les co-auteurs (Désaunay, C. et al, 2016) du dossier *Les nudges, un nouvel outil des politiques publiques* mettent en garde face aux risques et limites de cet outil et recommandent son emploi sous respect de conditions identifiées. Dans son article Niels Planel (2009) reprend l'exemple du renouvellement automatique abordé par Thaler et Sunstein, mais avec une finalité différente : « Lorsque l'on s'abonne à un journal aux États-Unis et que l'abonnement vient à échéance, celui-ci est automatiquement

renouvelé si le client ne fait pas de lui-même des démarches contre cela. » Alors que Thaler et Sunstein démontraient que dans leur exemple, les renouvellements automatiques de versement sur les comptes épargnes, étaient bénéfiques aux épargnants, dans son exemple Niels Planel en démontre les effets pervers possibles. Diane Geffroy, psychologue sociale et co-fondatrice du cabinet Psykolab. (Cabinet d'études et de conseils spécialisés dans le design de produits et de services adaptés aux besoins psychologiques des personnes) conclut le débat, dans l'article de Feltin-Palas (2018), en différenciant les activités commerciales et non commerciales :

« Le terme 'coup de pouce' suppose que deux conditions soient réunies : l'incitation sans contrainte ET la recherche d'un objectif vertueux. En revanche, si ce conditionnement est utilisé dans un but commercial, comme le font par exemple les fabricants de tabac, on a affaire à du marketing et non plus à la recherche de l'intérêt collectif. »

Les gouvernements anglo-saxons ont à plusieurs reprises utilisé les méthodes détaillées par l'économie comportementale en intégrant régulièrement des *nudges* dans leur politique publique⁴. Plus récemment, en France, le gouvernement a également employé les *nudges* pour inciter la population à avoir des comportements plus responsables lors de la crise de la Covid-19. Des cartes de France, représentant l'état épidémique du territoire, étaient diffusées aux informations chaque jour. Brisoux (2020) explique que :

« À travers l'utilisation de combinaisons de couleurs très significatives, ces cartes peuvent être envisagées comme une application du *nudge* pour favoriser des comportements responsables, tant recherchés par le gouvernement dans sa stratégie de déconfinement. »

A ce jour, plusieurs *nudges* sont devenus emblématiques. Par exemple, celui de la mouche peinte dans les urinoirs de l'aéroport d'Amsterdam qui, en influençant les hommes à uriner dessus, a permis de réduire considérablement les frais de nettoyage et améliorer l'hygiène des lieux (réduction de 80% des éclaboussures). Celui, des passages piétons peints en relief, qui grâce à la production d'une illusion optique, ont permis de faire ralentir les automobilistes dans des zones dangereuses. Ou encore celui de l'escalier musical en forme de piano installé

⁴ Obama, nomme Sunstein au poste d'administrateur du *White House Office of Information and Regulatory Affairs* et crée la *Social and Behavioral Sciences Team (SBST)* sous les auspices du *National Science and Technology Council (NSTC)*, David Cameron crée « une unité administrative dénommée «*Behavioural Insights Team (BIT)*» ».

dans le métro de Stockholm pour inciter les passagers à gravir les marches plutôt que d'emprunter l'escalator.

Les *nudges* ont deux avantages majeurs éprouvés dans de multiples situations : « Ils ne restreignent pas les libertés individuelles et ont un coût limité, alors que leur impact peut être significatif ». Les exemples de *nudges* présentés précédemment sont efficaces car agissent tous sur des facteurs d'influence de nos comportements. En effet, comme le souligne Désaunay et al. (2016) :

« Nous sommes des êtres complexes, largement émotionnels, influencés par les autres et les interactions sociales mais également par le contexte et l'environnement dans lequel nous prenons des décisions (le contexte économique, la météo, etc.). Nous sommes également victimes de biais et de décisions illogiques. »

Les co-auteurs expliquent que bien que les *nudges* reposent sur des objectifs poursuivis au nom de l'intérêt général ou du bien-être des individus, ces derniers ne les partagent pas forcément. Ils expliquent également que les individus ne sont pas toujours suffisamment informés, qu'ils ont tendance à redouter les efforts et les sacrifices que faire des changements dans leur comportement pourraient nécessiter, « tout en étant sceptiques sur l'impact de leurs actions individuelles face à l'ampleur des enjeux. » C'est pourquoi Il faut, selon eux, porter attention à l'efficacité des *nudges* car leurs résultats peuvent dépendre du contexte et de la population. Il faut également, porter attention à leur durabilité, car leur effet à long terme dépendra de leur capacité à changer en profondeur les habitudes ainsi que l'impact qu'ils auront eu sur la perception de ces changements par l'individu. Les effets pervers ne doivent pas être négligés car les *nudges* en aidant à la prise de décision, parfois de manière passive et peu consciente peuvent avoir des impacts sur les apprentissages découlant de la signification de faire un choix.

2.2 - Les *nudges* à l'école : Un outil peu étudié.

Les recherches effectuées ont permis de constater que les *nudges* faisaient l'objet d'un intérêt certain, beaucoup d'écrits de toutes formes existent sur le sujet et ce depuis des décennies. Leur déploiement dans des domaines très variés (marketing, environnement, politique, entreprise privée, santé publique, sécurité publique, transports, nutrition, immobilier, éducation, ...) ainsi

que les traductions d'ouvrages, d'éminents chercheurs de disciplines multiples, en français (économie, science comportementale, psychologie, sociologie, science cognitive, science de l'éducation, ...), permettent l'accès à beaucoup de données. Force est de constater que les *nudges* sont partout et sous une multitude de formes. Cependant, la majorité des *nudges*, employés en milieu scolaire ne font pas l'objet d'une analyse permettant d'évaluer leur intérêt, voire leur efficacité. Les seuls travaux existants sur les *nudges* en milieu scolaire portent sur le gaspillage alimentaire et la sécurité dans les transports. Ces études concernent donc des activités hors la classe. Elles présentent néanmoins un intérêt pour la réflexion au cœur de ce mémoire. C'est pourquoi elles feront l'objet d'une brève présentation ci-dessous.

Dans *Goûtons aux nudges contre le gaspillage alimentaire. Réflexions sémiotiques sur les pratiques de type « nudge » en milieu scolaire*, les auteurs (Laughlin, C. MC, Bobrie F. et Krupicka, A (coord.)) présentent les résultats d'une étude menée avec des dispositifs de type « *nudges* ». Les quatre *nudges* ont été expérimentés dans des cantines scolaires via des grands groupes de la restauration collective et des établissements scolaires. Les dispositifs étaient différents mais ont eu, à leur échelle, un impact positif sur la réduction des gaspillages. L'un de ces dispositifs « la cantine Zéro Gaspill » mené par *Mille et un repas* (8^e entreprise nationale de restauration scolaire) a permis de réduire les restes par repas à 10 grammes, la moyenne nationale étant à 167 grammes.

Autre exemple, celui des cantines de Carolyn, qui dispose « les aliments de façon à favoriser le bien-être, à tous points de vue, des enfants. » L'intervention dans l'ordre de présentation des aliments aux élèves suffit à modifier leur comportement. Les résultats de l'étude montrent alors que les élèves choisissent plus fréquemment des aliments meilleurs pour leur santé.

En 2020, La Sécurité routière organisait, pour la quatrième fois, un concours innovation, qui vise à labelliser des produits et services innovants ayant pour objectif de rendre la route plus sûre. Dans la catégorie « Promotion des comportements responsables », le prix fut décerné à la Fondation MAIF pour son approche "*Nudges*". Leur solution consiste à « équiper les cars scolaires de différents dispositifs visuels, tactiles et sonores, « coup de pouce » incitant les

élèves à attacher leur ceinture de sécurité sans que cela ne constitue une contrainte ». La fondation MAIF s'est appuyée sur plusieurs partenaires dont BVA Nudge Unit pour mener à bien ce projet collaboratif. Les premiers résultats montrent une hausse du taux de port de la ceinture de sécurité dans les autocars scolaires en augmentation de 10 à 24 %, améliorant ainsi significativement la sécurité des jeunes transportés.

La même année, les *nudges* ont également suscité l'intérêt mais cette fois dans un contexte démontrant les avantages directs qu'ils peuvent apporter à l'éducation. Le 24 janvier 2020, la Toulouse Business School a tenu la deuxième édition de son événement « Innovation Day », journée consacrée à la pédagogie et à l'innovation. L'événement, consacré au pédagonudge défini comme « un nudge pour inciter à l'adoption de bonnes pratiques pédagogiques, d'enseignement et d'apprentissage », consistait par groupe à concevoir des pédagonudges en fonction de besoins identifiés. Quatre thèmes étaient étudiés. Le premier *nudge* devait inciter les étudiants à s'intéresser à leur futur univers professionnel, le second devait inciter les collaborateurs à adopter une posture réflexive, le troisième devait inciter les intervenants à rendre les étudiants actifs pendant les sessions en présentiel et le dernier devait inciter les apprenants à s'engager dans les activités proposées par les intervenants. Les groupes devaient alors réfléchir aux biais cognitifs pouvant freiner les comportements attendus et identifier les leviers permettant de les contourner. Cet événement démontre que les *nudges* commencent à être envisagés comme un possible outil dans l'éducation.

Étienne Bressoud (2020), souligne l'intérêt des *nudges* au sein même de la classe. Selon l'auteur, « le nudge apporte [...] un complément à tous les courants pédagogiques. Il permet d'améliorer réellement l'apprentissage, aussi bien à l'école que dans le cadre des formations, en jouant pourtant sur de simples détails. » Bressoud explique que le *nudge* est un outil efficace dans les apprentissages autant pour les élèves qui suivent des enseignements issus de pédagogies classiques que ceux concernés par des pédagogies alternatives telles que l'école Montessori, la pédagogie Freinet ou Steiner. Ces pédagogies

mettent en avant la coopération des élèves et notamment à travers des « pratiques » tels que le conseil des élèves.

2.3 - Le conseil des élèves et le bâton de parole : Des *nudges* à l'école ?

La mise en place de conseils d'élèves, selon Sylvie Plane (2020), « repose sur l'idée que la gestion des aspects relationnels et la régulation de la parole influenceront positivement sur les comportements et faciliteront la vie scolaire et, de ce fait, les apprentissages ». Le conseil d'élève s'inscrit dans la démarche du parcours citoyen (2016) et au travers de l'éducation morale et civique. Il est décrit comme « Espace de dialogue [...] un puissant outil de régulation de la vie de la classe et permet de faire vivre une expérience démocratique. » En débattant sur des sujets et projets en relation avec leur vie d'élève, il permet aux élèves de s'impliquer dans la vie de la classe, de s'intégrer dans un groupe et de devenir progressivement citoyen. Il s'agit d'« un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition progressive des compétences sociales et civiques».

Cette pratique trouve ses racines dans les pédagogies nouvelles et institutionnelles de Célestin Freinet et Fernand Oury, mouvements qui défendent la participation active des élèves dans la construction de leurs apprentissages. Pour Freinet il était nécessaire d'intéresser les enfants à toutes les questions relatives à la société y compris politique. Sylvain Connac (2009) explique que c'est de là qu'est né le conseil d'élèves, appelé « conseil de coopération » dans la pédagogie Freinet et « conseil de classe coopératif » dans la pédagogie d'Oury. Malgré les différents qui opposaient ces pédagogies toutes deux étaient alliées contre l'école dite « caserne » qu'ils considéraient comme « maltraitante envers les élèves ». Dans leur ouvrage F. Oury et J. Pain (1972), critiquent le manque de liberté de parole des enfants. Les auteurs sont favorables pour leur part au dialogue avec les élèves, au respect de la parole et à l'inclusion des enfants. Ils critiquaient également le manque d'éthique dont faisait preuve l'école « caserne » qui excluait, stigmatisait, menant à la désocialisation et l'impossibilité d'apprendre pour les élèves. Enfin, ils critiquaient la pédagogie où les questions

des élèves n'avaient pas leur place, où la recherche de sens n'était pas encouragée et les initiatives proscrites.

Le conseil d'élèves s'inscrit dans ce que préconisent ces auteurs. Lors du conseil des élèves, le maître et les élèves perdent leurs statuts respectifs pour endosser de nouveaux rôles. L'enseignant n'est plus détenteur du pouvoir exécutif et la parole de chacun l'engage dans une démarche collective égalitaire. Sylvie Plane (2020) explique que les élèves vont être amenés à débattre « des règles et principes qui fondent la vie sociale de leur petite communauté et du rôle qu'ils y jouent ». Garcia-Debanc et Delcambre (2001) expliquent que l'une des responsabilités des enseignants, lors de situations de ce type, est d'organiser la prise de parole des élèves. Selon elles « La disposition spatiale, la définition de rôles explicites peuvent jouer un rôle décisif dans le nombre et la qualité des prises de parole et de l'écoute entre élèves » A quoi elles ajoutent « La régularité de la mise en œuvre de ces situations garantit la possibilité de progrès, particulièrement pour les élèves « moyens » ou « en retrait » ». Donc, en règle générale, les conseils d'élèves ont une structure commune avec quelques variations fréquentes telles que la périodicité, le déroulement des étapes, les modalités de recueil des propositions, ... Comme le souligne Vasquez et Oury (1971) « un rituel stable évite les phases d'irrésolution si propices au désordre et aux manipulations. » Ces rituels, comme le recommande Stephan V. Beyer, dans *Bâton de parole, un chemin vers la paix* (2018), peuvent commencer et finir par une cérémonie pour marquer le caractère spécial du conseil. Ces cérémonies permettent de créer « un temps à part, protégé et également sacré », pour faire comprendre « que le temps du conseil est différent du temps ordinaire ». Il est donc fréquent de voir des conseils d'élèves avec un cadre précis, une périodicité définie et donnant lieu à un placement spécifique des élèves. Parlebas (1992) parle du caractère stratégique d'une place qui s'interprète en fonction de trois paramètres « la proximité avec certains membres de la communauté et la distance avec d'autres, la centralité, qui renseigne sur la capacité d'influence et la densité des liaisons, réciproques ou non ». Le placement des élèves est donc une des composantes essentielles du conseil, Stephan V. Beyer (2018) explique que nous vivons dans « une culture hiérarchique », et que le fait de placer les

élèves en cercle va permettre de rompre avec la domination que certaines personnes exercent sur d'autres. En modifiant la configuration spatiale de la salle de classe, cela va modifier la structure autoritaire qui traditionnellement véhicule l'idée que la parole de l'enseignant prévaut sur celle des élèves. C'est pourquoi, il est également préconisé que des rôles soient définis précisément. Un des objectifs du conseil d'élèves étant la responsabilisation des élèves (conformément aux programmes), il est également recommandé que l'enseignant laisse les élèves débattre entre eux en adoptant une posture de retrait. Cette posture favorisera également un autre objectif, comme le démontre Sylvie Plane (2020) dans l'exemple de conseil d'élève qu'elle cite en référence, où « l'enseignant élabore à l'intention de ses élèves un commentaire méta, faisant de cette séance une véritable séance d'apprentissage de l'argumentation. »

Dans les dossiers de l'ICEM (2002), les auteurs expliquent qu'afin de réguler les tours de parole, l'enseignant peut employer des outils, tels que des bâtons de parole. « Pour aider les élèves à respecter la parole de chacun, un bâton de parole peut circuler de manière à disposer d'un support visuel, matériel et symbolique » (Ressource Éduscol, 2015). Le bâton de parole est défini comme un « objet symbolique qui circule dans le groupe et qui est tenu par celui qui prend la parole. Il est donné au suivant ou à celui qui demande la parole quand on a fini son intervention. Le micro ou le dictaphone peuvent tenir lieu de bâton de parole. » Romain et Roubaud (2013) expliquent que, quel que soit l'âge des élèves, « le bâton obéit à une double symbolique : celle de matérialiser, pour celui qui le détient, la parole et le temps de la parole et, pour ceux qui ne le détiennent pas, l'écoute respectueuse de la parole dans un but d'échange éventuel. » Dans le dossier de l'ICEM, consacré à la pratique de l'oral, Martine Dubail (2000), enseignante en classe de CP à ce moment-là, explique que le bâton de parole est un objet symbolique qui peut faciliter la prise de parole et l'écoute (« bâton de parole », marionnette, micro et ampli, ...). Dans le même dossier, Claudine Braun, enseignante en classe de CE1, raconte que dans la classe où elle enseigne, il prend la forme d'une marionnette. Christophe Fleith, enseignant en classe de maternelle lors de son témoignage dans le dossier de

l'ICEM, a fait le choix d'utiliser un micro. Pour C. Duflot (1992), la marionnette « semble être un outil médiateur de parole, motivant pour les élèves voire « un objet de thérapie » pour certains. » Stephan V. Beyer (2018), explique que « n'importe quel objet peut servir de bâton de parole », qu'il peut également être appelé « témoin de parole » et que l'importance réside moins dans le choix de l'objet que dans la signification profonde donnée à l'objet choisi. Le bâton de parole peut donc revêtir plusieurs apparences, l'essentiel résidant dans le pouvoir symbolique qu'il représente. Il peut également être utilisé dans le cadre des débats philosophiques ou des « Quoi de neuf ? » décrit dans la pédagogie Freinet. Selon Laplace (2008), « les élèves s'attachent vite à cet espace de parole lorsqu'ils y perçoivent la possibilité de s'exprimer, d'y occuper une place reconnue. » La pratique des conseils d'élèves et des débats prend donc tout son sens afin de permettre aux élèves de développer leurs prises de parole.

Dans le cadre du conseil d'élèves, des rôles peuvent être affectés aux élèves et redistribués, selon les modalités prévues, afin que tous les élèves puissent expérimenter les responsabilités des différentes fonctions. Il est commun de rencontrer certains des rôles suivants. Le « président » dont les fonctions les plus fréquentes sont d'ouvrir et clore le conseil. Il peut également avoir la charge de distribuer la parole aux élèves en leur remettant le bâton de parole. Selon l'organisation des rôles, il peut aussi réguler le débat en veillant à ce que chacun puisse aller au bout de son propos, sans être interrompu. Il est souvent secondé par d'autres fonctions. Parfois, des élèves occupent des fonctions tels que, « responsable de la prise de parole » ou « observateur » qui doit s'assurer que tous les élèves aient pu s'exprimer au moins une fois. Il peut également avoir la responsabilité de notifier aux élèves « gêneurs » leurs interventions non respectueuses. Le « secrétaire » qui peut avoir la charge de noter les décisions prises lors du conseil dans un cahier de conseil. Enfin, le « responsable du temps », qui en tant que garant du temps a pour rôle de surveiller le *timer*⁵ pour assurer un temps suffisant à chacune des phases du conseil.

⁵ Traduction française : minuteur

L'ordre du jour peut être similaire lors de chaque conseil ou être fixé en séance et les sujets sont traditionnellement abordés dans un ordre identique et peuvent être divisés en sous-parties. Les sous-parties peuvent être consacrées à des sujets tels que : Les problèmes (tensions ou conflits entre élèves, problématique personnelle des élèves, demande de changement de métier, ...). Les propositions (changement d'organisation, réduction des restrictions d'accès à certains outils, ...) il doit alors s'agir de propositions pouvant bénéficier à l'ensemble de la classe. Une troisième sous-partie peut être réservée aux félicitations. Un élève peut, dans cette sous-partie, exprimer par exemple des félicitations à un de ses camarades soit pour sa progression dans une discipline soit pour l'implication et l'aide qu'il apporte aux autres. Il est fréquent que les deux premières sous-parties citées ci-dessus fassent l'objet de votes à main levée où la majorité l'emporte.

L'enseignant est le garant du cadre posé. Certains, pour faire comprendre la valeur des paroles de tous les participants, peuvent s'imposer également de respecter les tours de parole en levant la main, pour obtenir le bâton de parole, au même titre que les élèves. L'enseignant en effectuant ce choix, explique implicitement que dans le cadre du conseil toutes les opinions sont traitées à valeur équivalente et que ses interventions n'ont pas plus de légitimité que celles des élèves. Certains enseignants utilisent des outils tels que des sociogrammes pour développer les interactions entre leurs élèves. Le conseil d'élèves permet de développer le sentiment d'appartenance au groupe que représente la classe. Il permet aux élèves de se sentir concerné par les règles de vie commune en s'impliquant dans leur élaboration et le maintien de leur respect. Le fait de prendre position, de prendre la parole pour exprimer ses choix et ses préférences inscrit les élèves dans une démarche démocratique.

Selon Vygotski (1997), pour structurer la pensée des enfants, il est important de les inscrire au plus tôt dans un dispositif favorisant les prises de parole. « Il s'agit de valoriser son rapport à l'oral, c'est-à-dire tenter d'agir sur sa volonté de prendre la parole, sa confiance à s'exprimer ainsi que la mise en relation avec autrui. » Il s'agit donc pour les élèves de « prendre conscience que non seulement ce qu'ils disent a de la valeur mais aussi, en position d'écoute,

qu'il faut accorder une attention particulière à ce qui est dit par les autres pour coconstruire un savoir. » Sylvain Connac (2019) fait le lien entre les conseils d'élèves et les Républiques d'enfants qui « rejetaient l'idée de former des êtres dociles, seulement adaptés à un système de pouvoir fondé sur l'obéissance et la soumission à un ordre dominant ». Il observe un schéma récurrent lors de la mise en place d'un conseil : « Le silence (les élèves n'osent pas s'y investir), le tumulte (les règles ont du mal à être respectées) puis le langage (la parole circule au service de l'entretien d'une vie de groupe sécurisée). » C'est pour cela que les élèves vont devoir non seulement apprendre à parler mais surtout à parler ensemble pour prendre des décisions communes. Chacun est maître de sa propre pensée tout en s'inscrivant dans la vie du groupe classe et en participant à son évolution.

Les points abordés précédemment, démontrent que pour qu'un conseil d'élèves soit efficace cela nécessite que les élèves s'impliquent, participent, exposent leur point de vue, expriment des choix, des préférences. Pour cela les élèves vont être impliqués émotionnellement car ils partageront aux groupes leur opinion, leur sentiment. Ils vont devoir avant même de s'exprimer faire des choix, se positionner par rapport au sujet traité. Il leur faudra aussi faire le choix de prendre ou non la parole. Il leur faudra savoir attendre leur tour pour prendre la parole. Il leur faudra respecter le tour de parole des autres. Il leur faudra gérer leurs émotions. Il leur faudra se positionner par rapport à leurs pairs. Ils devront apprendre à différencier l'intérêt particulier de l'intérêt général.

Dans son analyse Marine Azout (2018) explique avoir constaté deux évolutions, après la réalisation de plusieurs conseils avec utilisation du bâton de parole. La première étant une augmentation du nombre de prises de parole par élève. La seconde étant une évolution du nombre de mots dans les interventions des élèves.

Le bâton de parole symbolise donc le droit de parole et le droit d'écoute. Il est selon Stephan V. Beyer (2018), « le troisième élément⁶ qui confère au conseil un caractère spécial en tant que façon de se réunir, de prendre des décisions, de

⁶ Les deux autres éléments étant : se placer en cercle et commencer et finir par une cérémonie.

résoudre des problèmes, de traiter les conflits et de construire des rapports communautaires ». Son « pouvoir » est amplifié si les élèves l'ont fabriqué. La construction du symbole sera d'autant plus imprégnée de sens s'ils ont été impliqués dans sa création. Le fait de choisir comme bâton de parole quelque chose qui a une signification profonde est essentiel. Stephan V. Beyer (2018) explique :

« Quand un groupe de personnes se réunit régulièrement en conseil, elles peuvent décider de fabriquer un bâton ensemble et de le garder dans un endroit spécial. Par exemple, les élèves d'une classe peuvent confectionner leur propre bâton de parole communautaire : chacun participera à sa décoration [...] l'acte d'aller chercher le bâton peut faire partie de la cérémonie d'ouverture. »

Des règles doivent être rattaché aux bâtons de parole pour que son usage soit reconnu par les élèves. Notamment, le droit de parole au détenteur du bâton de parole. Selon M. Azout (2018) « Le bâton de parole est un médiateur qui donne le droit à la parole si on le possède, oblige à l'écoute si un autre le possède. » Romain et Roubaud (2013) parlent alors de double symbolisme en précisant qu'il faut que les élèves se placent dans une « écoute respectueuse de la parole dans un but d'échange éventuel ». Ce que les propos d'Elisabeth Nonnon (2004) évoquent également « écouter autrui suppose de converger sur le même objet d'attention, de déplacer son centre d'intérêt de son propre univers de préoccupation pour aller sur son terrain. » En cela, le bâton de parole contribue, selon Magali Wenz (2000) à l'apprentissage de la prise de parole qui nécessite antérieurement de maîtriser certaines compétences « parler de manière intelligible, tenir un discours cohérent, écouter la parole de l'autre, attendre son tour, et donc apprendre à différer : le bâton de parole sert de relais dans la prise de parole ». Stephan V. Beyer (2018) explique que le fait d'écouter les autres, d'attendre son tour pour parler est difficile car « dans notre culture, nous avons été systématiquement habitués à ne pas nous écouter les uns les autres ». Selon lui, « le bâton de parole peut insuffler du courage aux timides et de l'audace aux craintifs » et il permet « aux humbles et aux timorés de s'exprimer et empêche les grandes gueules de monopoliser la scène ». Le bâton de parole crée de l'ordre, il représente l'interdiction de s'interrompre les uns les autres car chacun doit attendre d'avoir le bâton de parole, même sil n'est pas d'accord avec ce qui vient d'être dit. L'auteur explique que « le bâton décourage

les confrontations personnelles et favorise le processus collectif ». Selon Romain et Roubaud (2013), :

« par l'intermédiaire de cet objet transitoire, entre une parole timide, balbutiante, souvent malmenée par les pairs et une parole autonome, spontanée, s'inscrivant dans un échange interactionnel structuré, l'enseignant crée un espace temporel de protection et d'encouragement, voire de stimulation de la parole de l'élève. »

Lorsque le bâton de parole circule librement dans le cercle, sans la contrainte d'un ordre de parole à respecter, cela favorise l'écoute entre élève. En effet, lorsqu'une rotation précise est définie, les élèves voient le bâton circuler et si leur tour de parole est loin ils vont pour « ne pas oublier des points qu'ils estiment importants » être plus enclins à se couper la parole. Ces comportements peuvent également s'expliquer, selon Elisabeth Nonnon (2004), par le fait que « le peu de crédit accordé à la parole des pairs renvoie au système de sollicitations et de validations immédiates par l'enseignant lié au fonctionnement du cours dialogué, auquel il est difficile d'échapper. » Stephan V. Beyer (2018) explique également « Pendant que les autres parlent, ils s'agitent, sont impatients, ne tiennent pas en place », ils vont alors, par crainte d'oublier ce qu'ils veulent dire, ressasser leur idée et ne pas porter une écoute attentive aux propos de leur camarade, « ils ne marquent pas une pause quand quelqu'un a fini de s'exprimer, ils ne prennent pas le temps de réfléchir à ce qui vient d'être dit. Ils s'emparent tout de suite de la parole ». Si cela se produit, les propos seront déconstruits et bien souvent ils n'enrichiront pas l'argumentation. Cela vient compléter les propos d'Elisabeth Nonnon (2004), présentés auparavant, expliquant les répercussions d'une écoute active sur le développement d'échanges verbaux construits.

Le bâton de parole favorise donc la prise de parole, l'écoute entre élèves et le respect des tours de parole, il a dans ses caractéristiques tout d'un *nudge*. En effet, tel un *nudge*, il vient modifier l'environnement d'un individu, et donc son "architecture de choix". Cette architecture de choix, comme vu précédemment, est basée sur trois caractéristiques spécifiques : une liberté de choix totale laissée aux individus, la simplicité de mise en place, un coût limité de l'intervention. L'élève peut faire le choix de prendre la parole en choisissant de demander le bâton de parole. Il peut également décider de ne pas prendre la parole et donc ne pas le réclamer. Il peut également choisir de différer sa prise de parole au moment où il sera en possession du bâton et ainsi respecter le tour

de parole de ses camarades. Il est libre de faire ces choix sans contrainte. Le bâton de parole peut revêtir de nombreuses formes et en fonction de son introduction revêtir également un symbolisme. Construit avec les élèves ce symbolisme sera renforcé et le coût sera très limité. Selon comment le bâton de parole est introduit, il peut s'apparenter à un *nudge* du type « recours au jeu et aux représentations ludiques » ou du type « modification des présentations ». Effectivement en modifiant l'apparence ou la présentation du bâton de parole, l'élève peut être amené à adopter un comportement différent.

Le professeur des écoles en faisant le choix d'intégrer le bâton de parole dans le cadre du conseil d'élève se positionne en tant qu'« architecte du choix » au sens de Thaler et Sunstein (2010). « Les architectes du choix [...] ne se contentent pas d'anticiper les décisions des individus ou de s'y conformer. [...] Ils tentent délibérément de les orienter dans des directions susceptibles d'accroître leur bien-être. » (Thaler et Sunstein, 2010). Ce qui veut dire qu'il appartient à l'architecte de choix « d'organiser le contexte dans lequel les gens prennent leurs décisions. » de mettre en place une architecture du choix pour favoriser les changements de comportement des élèves.

CONCLUSION

Le premier chapitre de ce mémoire, à travers les propos de Claudine Garcia-Debanc, Isabelle Delcambre, Elisabeth Nonnon, Marie Gausse... a mis en évidence le fait que l'oral en tant qu'objet d'enseignement a une reconnaissance récente. Malgré la prégnance de l'oral dans les programmes d'aujourd'hui, il convient de considérer que l'apprentissage des compétences qui en découlent, reste difficile à délimiter, identifier et à enseigner pour les enseignants. L'aspect éphémère de l'oral concourt à rendre son enseignement difficile pour les enseignants qui bénéficient des apports d'une didactique récente et encore en évolution. Pour développer la prise de parole des élèves, les enseignants doivent se détacher d'un enseignement de l'oral vu, très souvent, essentiellement en tant qu'outil au service de l'apprentissage. Ils doivent proposer des situations d'apprentissages, détachées d'une pratique scripto-centrée, favorable au développement des compétences permettant la communication en interaction propice aux échanges verbaux. L'enseignant doit alors proposer aux élèves des situations d'apprentissages spécifiques et les conseils d'élèves sont apparus, dans ce cadre, comme étant des situations propices au développement des compétences langagières telles que la prise de parole et l'écoute. Ce chapitre a permis d'expliquer pourquoi cet enseignement est essentiel pour le futur des élèves qui auront tout au long de leur scolarité à utiliser ces compétences langagières. L'apprentissage de la prise de parole porte des enjeux sociaux, politiques et citoyens que le premier chapitre a permis de mettre en exergue.

Cependant, la difficulté de l'enseignement de l'oral n'impacte pas uniquement les enseignants, les élèves sont également confrontés à des obstacles dans leurs apprentissages. En effet, leur rapport à l'oral est très variable et tous les élèves entrent à l'école avec un capital langagier différent qui peut accroître les inégalités des élèves face aux apprentissages. Il a été démontré qu'il est donc essentiel de faire évoluer le langage des élèves car il sera le premier prérequis pour qu'ils puissent structurer leur pensée. L'enseignant par ses choix didactiques et pédagogiques doit les aider à mettre

en place les stratégies efficaces pour leur permettre d'acquiescer « les clés de l'école » comme l'explique Sylvie Plane (2020). Cependant, pour que leur prise de parole soit efficace, il leur faut développer des compétences en communication ce qui les contraint à, non seulement apprendre la prise de parole, mais également l'écoute. Catherine Le Cunff (2005) explique qu'il s'agit de compétences longues et complexes à construire pour les élèves car elles relèvent de plusieurs composantes.

Ce chapitre a permis également de mettre en lumière l'existence d'une hétérogénéité de « parleurs » dans les profils d'élèves présents en classe. Ces profils manifestent des comportements différents qui peuvent en partie être expliqués à travers les théories de la motivation détaillées dans ce premier chapitre. Enfin, les apports des pédagogies institutionnelles, ont permis de montrer l'importance du choix des situations d'apprentissages proposées aux élèves dans leur construction du sens et leur investissement. Cependant, malgré la mise en œuvre de telles situations l'implication des élèves reste variable. Les élèves sont, au même titre que les adultes soumis à des biais cognitifs qui jouent sur leur implication et leurs prises de décisions.

La session 2 a permis de démontrer que les *nudges* sont devenus, au cours de ces dernières décennies, un outil incontournable pour inciter la population à adopter des pratiques qui lui sont plus favorables. Trois conditions sont nécessaires, pour considérer les incitations comme des *nudges*, « une liberté de choix totale laissée aux individus, la simplicité de mise en place, un coût limité de l'intervention ». A travers la présentation des six types de *nudges* identifiés à ce jour, il a pu être mis en évidence que l'Homme est pétri de biais cognitifs qui, sans l'intervention de *nudges*, ont tendance à lui faire faire des choix qui ne sont pas toujours judicieux. La présentation de plusieurs *nudges* à travers le monde, dans cette section 2, a permis de montrer qu'ils ont aujourd'hui une présence internationale et un impact dans des domaines très variés. Il a donc été question de s'interroger sur leur présence à l'école. A ce jour, les recherches ne font pas état d'études menées, concernant les *nudges*, dans le domaine scolaire. Cependant, des actions récentes gravitant autour de la sphère scolaire ont suscité l'intérêt de chercheurs. Récemment, la Toulouse Business School a

également consacré un événement aux pédagonudges. Ces différentes représentations des *nudges* montrent qu'ils suscitent l'engouement car ils ont démontré leur intérêt incontestable de multiples fois.

Les recherches menées dans la cadre de ce premier chapitre on permit de mettre en évidence l'existence d'un *nudge* aujourd'hui utilisé dans le cadre des conseils d'élèves. En effet, le bâton de parole est décrit comme étant un outil favorisant la prise de parole, l'écoute et le respect de la parole d'autrui. Les différents auteurs cités dans cette section s'accordent à dire qu'il intervient favorablement sur des changements de comportement des élèves. Pour autant, il est également fait mention de la nécessité de construire un symbolisme autour de l'outil pour qu'il soit pleinement efficace.

CHAPITRE 2 – Le bâton de parole : un *nudge* encourageant à la prise de parole ?

Afin de répondre à cette question, une présentation de la question de recherche et des hypothèses sera réalisée dans une première section. Puis une présentation du protocole de recherche sera faite en section 2 où seront abordés dans un premier temps la population étudiée en distinguant « Population étudiée dans sa globalité » et la « Population étudiée : les élèves cibles » (2.1), dans un second temps, une explication de la méthodologie employée sera faite en justifiant le choix de la méthodologie mise en œuvre pour l'élaboration des profils d'élèves cibles, les contextes de recueil de données et le recueil de données en tant que tel (2.2). Enfin en Section 3, les résultats obtenus lors des quatre conseils seront présentés et analysés pour mettre en avant les distinctions entre conseils avec bâton de parole et conseils sans bâton de parole (3.1). Une discussion et un retour réflexif sur ces résultats permettront de valider ou invalider les hypothèses émises (3.2).

Section 1 - Présentation de la question de recherche et des hypothèses.

Face aux difficultés des élèves à prendre la parole, le premier chapitre de ce mémoire a pu mettre en avant les enjeux didactiques particuliers de l'oral et la nécessité de le travailler (avec les élèves) différemment et séparément de l'apprentissage de l'écrit. Cet apprentissage peut trouver, en primaire, de nombreux points d'appui, en la mise en œuvre des « éducations à », par exemple ou de l'EMC. En effet, ces enseignements, à travers les dispositifs mis en place tels que les débats à visées philosophiques et les conseils d'élèves, sont propices à l'apprentissage de l'oral incitant à la prise de parole et au développement des compétences langagières des élèves. Par construction, ces dispositifs incitent davantage les élèves à la prise de parole qu'un cours « classique » où la parole est d'abord prise par l'enseignant. Pour autant, ces dispositifs ne sont pas

toujours suffisamment incitatifs à la prise de parole ; certains élèves peuvent être très à l'aise dans ces exercices et monopoliser la parole, tandis que d'autres vont peu, voire pas, s'exprimer. Afin de contrôler et de mieux équilibrer les prises de parole, les enseignants recourent à un bâton de parole, outil symbolique, servant à distribuer les prises de parole.

Ce chapitre 2 s'intéresse au bâton de parole comme objet incitant à la prise de parole. Ce caractère incitatif est au cœur de notre réflexion. Le bâton de parole influence-t-il les comportements et décisions des élèves dans leur pratique de l'oral ? Une réponse positive à cette question conduirait à conclure que le bâton de parole peut être considéré comme un *nudge* efficace (outil conçu pour modifier les comportements au quotidien, sous la forme d'une incitation discrète). Une réponse négative conduirait à conclure l'inverse. Le parallèle fait entre les caractéristiques et les qualités inhérentes aux *nudges* et celles du bâton de parole, outil symbolique, servant à distribuer les prises de parole, met en perspective sa capacité à influencer les comportements et décisions des élèves dans leur pratique de l'oral et ont conduit à poser la question de recherche suivante :

Dans l'apprentissage de la prise de parole à l'école, le bâton de parole peut-il être considéré comme un *nudge* efficace ?

Cette question de recherche sera déclinée sous la forme des hypothèses suivantes :

- La première hypothèse : Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite les élèves à prendre la parole.
- La seconde hypothèse : Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite chaque élève à respecter la prise de parole des autres et à respecter les tours de parole.

La première hypothèse, introduit l'idée que les élèves les plus impactés par l'introduction d'un bâton de parole seraient ceux qui, dans un contexte de classe classique, participeraient le moins. Le bâton de parole, dans le contexte

du conseil des élèves, offrirait une nouvelle architecture de choix et les inciterait à oser prendre la parole. Le bâton de parole, en tant que *nudge*, influencerait leurs pratiques habituelles et les encouragerait à augmenter leur participation orale. Une attention sera portée sur la fréquence, la durée ainsi que le contenu des prises de parole des élèves lors de conseils d'élèves. Pour vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratiques, en ce qui concerne le nombre de prises de parole, une attention plus particulière sera accordée aux interventions des élèves dits « petits parleurs », identifiés comme cibles pour cette hypothèse et qui, seuls, feront l'objet d'une analyse de données.

La seconde hypothèse, introduit la deuxième idée que les élèves les plus impactés par l'introduction d'un bâton de parole seraient ceux qui, dans un contexte de classe classique, interviendraient le plus sans autorisation de l'enseignant et auraient tendance à intervenir lorsqu'un autre élève est en train de parler. Le bâton de parole, dans le contexte du conseil des élèves, offrirait une nouvelle architecture de choix et les inciterait à respecter les tours de parole et limiter leurs interventions impromptues perturbant la vie de classe. Le bâton de parole, en tant que *nudge*, influencerait leurs pratiques habituelles et les encouragerait à modifier leur comportement. Une attention sera portée sur les nombres de prises de parole inopportunes (prendre la parole sans bâton de parole ou sans autorisation) et d'interruptions volontaires des tours de parole des autres élèves, lors de conseils d'élèves. Pour vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratiques, une attention plus particulière sera accordée aux interventions des élèves dits « grands parleurs », identifiés comme cibles pour cette hypothèse et qui, seuls, feront l'objet d'une analyse de données.

Section 2 - Présentation du protocole de recherche

Le bâton de parole, en tant que *nudges*, offre-t-il une architecture de choix aux élèves les incitant à changer leurs pratiques habituelles ? Pour répondre à cette question il faudra étudier les trois variables liées à la première hypothèse et les deux variables liées à la seconde hypothèse. A savoir quelle influence le

bâton de parole a-t-il dans la fréquence, la durée ainsi que le contenu des prises de parole des élèves ? Mais également, quel est son impact sur les interventions non sollicitées et perturbatrices des élèves ?

Pour répondre à ces questions, le protocole de recherche mis en œuvre est présenté ici. Un premier paragraphe est consacré à la population étudiée (2.1) et un second à la méthodologie de recherche mise en œuvre (2.2).

2.1 - La population étudiée.

La population étudiée est composée d'une classe d'élève de CE2. Les élèves de cette classe ont été distingués en trois sous catégories en fonction de leurs profils de parleurs. Seront présentés ici les populations dans sa globalité (2.1.1) et la population selon les profils (2.1.2).

2.1.1 - Population étudiée dans sa globalité

Afin d'étudier l'impact du bâton de parole sur les comportements des élèves, le recueil de données a été réalisé dans une classe pratiquant les conseils des élèves hebdomadairement. La classe observée était une classe de CE2, dans un établissement urbain de Midi-Pyrénées.

La population étudiée compte 24 élèves, la classe est composée de 14 garçons et 10 filles (soit respectivement environ 58% et 42% de l'échantillon étudié), âgés de 8 à 10 ans. Cette classe compte quatre élèves à besoins éducatifs particuliers. Leurs handicaps n'ont pas d'incidence sur la prise de parole, il ne sera pas fait de différenciation dans le traitement des données. Cette classe compte également un élève allophone, il ne sera pas comptabilisé lors des observations et ne fait donc pas partie de la population étudiée. En effet, cet élève est intégré dans le dispositif UPE2A (Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants) lors des conseils d'élèves. Autre fait notable, au moment où les observations ont été faites pour établir les profils d'élèves cibles, la classe comptait un élève de moins. Cet élève a donc été observé dans un contexte similaire aux autres élèves pour être classé ultérieurement dans l'un des profils

cibles. Les observations des conseils d'élèves réalisées tiennent compte de ses interventions, il est donc comptabilisé dans la population étudiée.

La constitution de cette population a permis de tester nos hypothèses sur un groupe relativement homogène en termes de lieu de vie, d'âge et de sexe.

Précisions que la population étudiée correspond à un échantillon de convenance, la population étudiée est constituée des élèves de la classe où s'est déroulé mon stage de 1^{er} semestre de Master 2. Les résultats obtenus seront également affectés par cet échantillon non représentatif, la population étudiée étant composée seulement de 24 élèves, d'une seule classe, d'un seul établissement.

2.1.2 - Population étudiée : les élèves cibles.

Pour vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratiques, en ce qui concerne le nombre de prises de parole, les quantités de prises de parole inopportunes (prendre la parole sans bâton de parole ou sans autorisation) et d'interruptions volontaires des tours de parole des autres élèves, l'élaboration d'un classement des profils des élèves était pertinent.

L'élaboration de ces profils est inspirée de la méthodologie employée par E. Charras et N. Blanc (2016), de déterminer des élèves cibles pouvant correspondre à des profils caractéristiques dans le champ de l'oral. Ces autrices ce sont elles-mêmes appuyées sur des chercheurs renommés dans cette spécialité, tels que Goffman (1974), Colletta (2004), Lusetti (2004) et Garcia-Debanc et Plane (2004).

Les profils définis dans le cadre de cette étude sont au nombre de trois. Ils ont été élaborés à partir des observations réalisées en contexte de classe classique. La méthode mise en œuvre (présentée dans la méthodologie) a permis de définir trois profils : les élèves mutiques ou quasi mutiques qui seront appelés les « petits parleurs », les élèves « moyens parleurs » et enfin les élèves « grands parleurs ».

Dans le cadre de cette étude, les profils établis correspondent à des typologies de parleurs définies comme tels :

- Les élèves mutiques ou quasi mutiques, appelés « petits parleurs », sont définis comme des élèves étant très mal à l'aise à l'oral, refusant quasi systématiquement de prendre la parole, voire des élèves qui manifestent des réactions fortes du type pleurs. Il s'agit d'élèves qu'on entend peu et qu'il est nécessaire de solliciter pour faire état de leurs connaissances.
- Les élèves « moyens parleurs » sont définis comme des élèves dont la participation est régulière et modérée et qui ne varie pas ou peu. Il s'agit d'élèves ne manifestant pas de crainte lors de la prise de parole et n'ayant pas de difficulté particulière à exprimer leurs opinions.
- Les élèves « grands parleurs » sont définis comme ceux qui n'hésitent pas à intervenir dans tous les domaines. Les « enfants-écran » selon Mireille Brigaudiot (2015) pourront se retrouver dans cette catégorie. Cependant, ils auront une tendance à développer des buts d'accomplissement de type performance afin de surpasser les autres ou d'attirer l'attention. Il s'agit d'élèves se manifestant énormément lors de situations de classe permettant les échanges.

La population cible, pour cette étude correspond principalement aux élèves « petits parleurs » et « grands parleurs ». Une attention particulière leur sera portée dans l'analyse des données recueillies.

2.2 - Méthodologie

Afin de répondre à la question de recherche « Dans l'apprentissage de la prise de parole à l'école, le bâton de parole peut-il être considéré comme un *nudge* efficace ? », il convient de présenter la méthodologie mise en œuvre pour l'élaboration des profils d'élèves cibles (2.2.1), les contextes de recueils de données (2.2.2), et les modalités du recueil des données (2.2.3).

2.2.1 - La méthodologie mise en œuvre pour l'élaboration des profils d'élèves cibles.

La méthodologie était la même pour l'établissement des profils d'élèves cibles et les observations réalisées lors des conseils d'élèves pour le recueil des données.

Dans un premier temps, un enregistrement par captation vidéo et audio avait été envisagé. Cependant, les parents des élèves de la classe observée étaient défavorables à cette captation. Un recueil de données par observations a donc été la méthodologie choisie. Afin d'observer et répertorier toutes les interventions des élèves, il a été convenu que les étudiantes en stage avec moi me prêtent main forte. Un découpage a donc été réalisé, lors de chaque observation, afin que chacune puisse observer un nombre d'élèves raisonnables. Chacune d'entre nous a observé 8 ou 9 élèves à chaque fois. Dans l'objectif d'assurer une fidélité inter-juges optimale, une grille d'observation, préalablement présentée et expliquée, servait à recueillir les observations (Annexe 1). Une grille d'observation différente était complétée à chaque fois par chacune des observatrices.

Les observations réalisées portaient sur :

- Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole).
- Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole).

Une distinction était faite sur le contenu des interventions :

- Argumenté (entretien le débat).
- Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat).
- Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole).
- Nombre d'interruptions des tours de parole des autres.

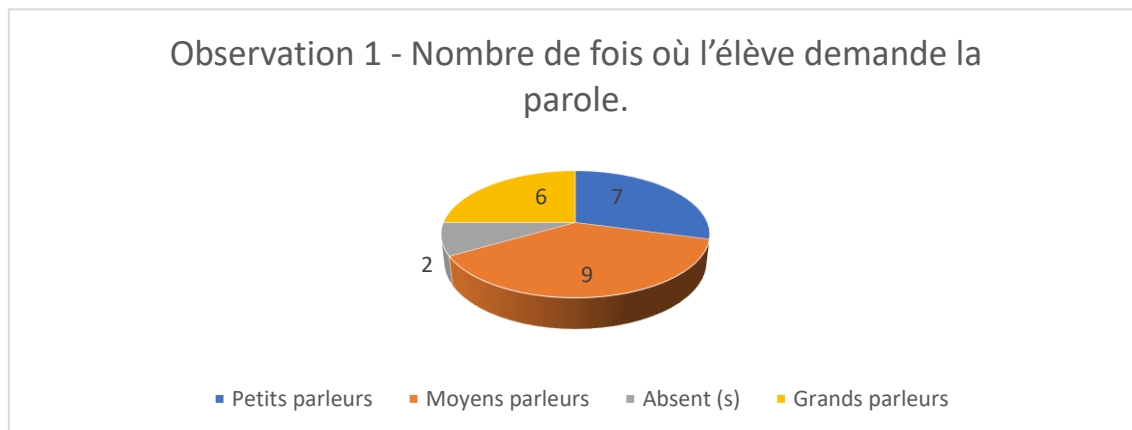
Les observations capturées étaient renseignées sur les fiches sous formes de bâton inscrits, dans les cases correspondantes aux différentes interventions, pour chaque élève observé.

Pour établir les profils d'élèves cibles, deux observations ont été menées, en condition de classe habituelle (Annexe 3). Les élèves ont été observés dans leurs pratiques quotidiennes des disciplines prévues au planning ces jours-là. Les disciplines différentes travaillées sur les journées observées, permettaient des interventions variées, le français et les mathématiques, entre autres, étaient abordés, ce qui a permis d'observer les élèves dans des matières où ils ont des facilités ou des difficultés. En effet, Il a été observé des différences de participations, au cours des journées, en fonction des disciplines travaillées. Réaliser une observation sur une seule demi-journée ne semblant pas représentatif, il a été décidé de réaliser des observations sur trois demi-journées.

Pour établir les profils des élèves, la méthode utilisée a été le calcul des quartiles. La variable prise en compte était « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) ». La variable « Nombre de prise de parole (interventions volontaires avec / sans bâton de parole) » n'est pas retenue, dans l'établissement des profils, étant dépendante de la volonté de l'enseignant.

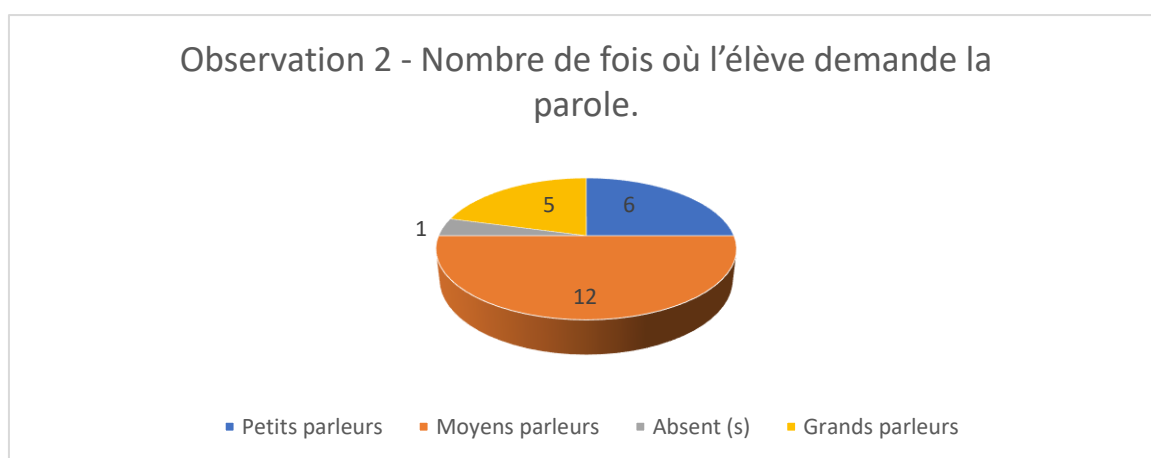
La première observation s'est déroulée sur une journée complète (deux demi-journées). Elle a été réalisée le mardi 18 octobre 2022, 22 élèves étaient présents. Les interventions relevées ont permis de faire ressortir une participation disparate entre les élèves et de faire apparaître une première ébauche des profils des élèves observés.

Graphique 1 - Observation 1 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – tous profils confondus.



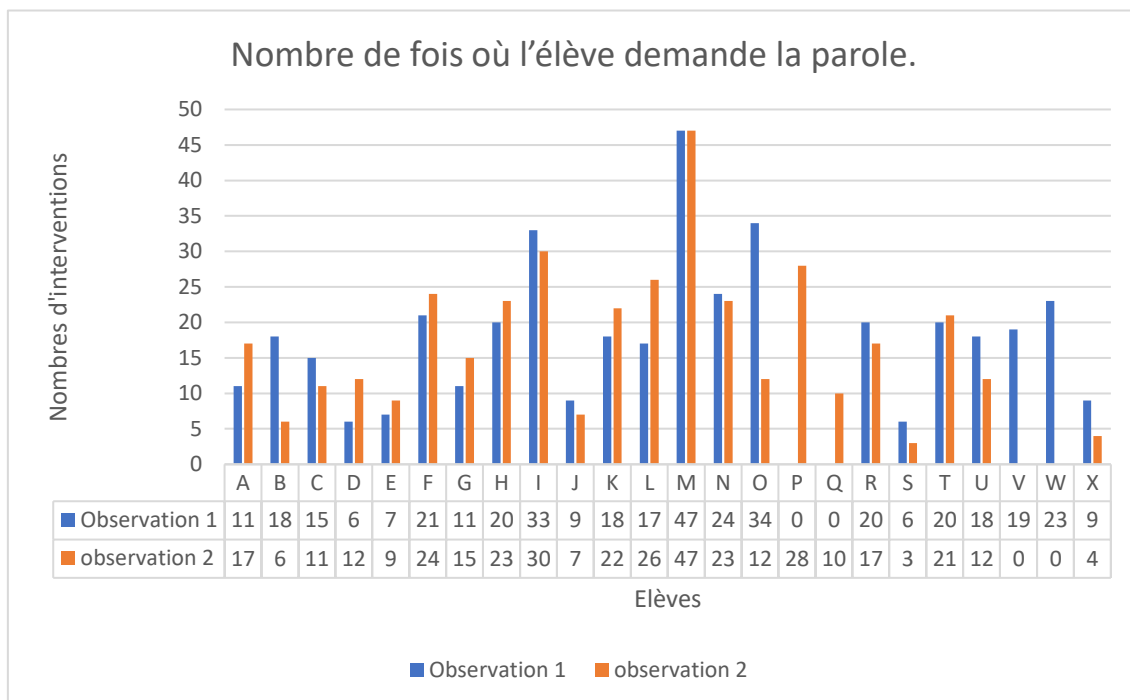
La seconde observation a été réalisée pour être croisée avec les observations obtenues lors de la première observation. En effet dans un souci de représentativité, il était essentiel de pouvoir compléter les premières données obtenues. Cette seconde observation s'est déroulée sur une demi-journée. Elle a été réalisée le mercredi 09 novembre 2022, 23 élèves étaient présents. Les interventions relevées ont permis de faire ressortir cette fois encore une participation disparate entre les élèves.

Graphique 2 - Observation 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – tous profils confondus.



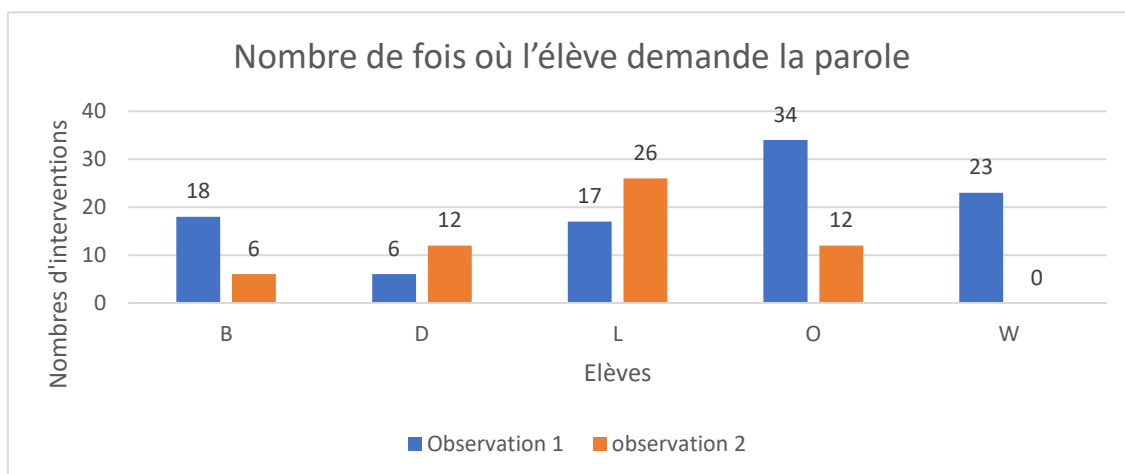
Pour une meilleure représentativité, les données recueillies, lors des deux observations, ont été croisées. Cela s'est avéré d'autant plus pertinent pour deux raisons. La première est que certains élèves étaient absents lors des observations. La seconde est que la variable, « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) », montre des résultats très différents pour certains élèves et au contraire confirme les observations pour d'autres.

Graphique 3 - Observations 1 et 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – tous profils confondus.



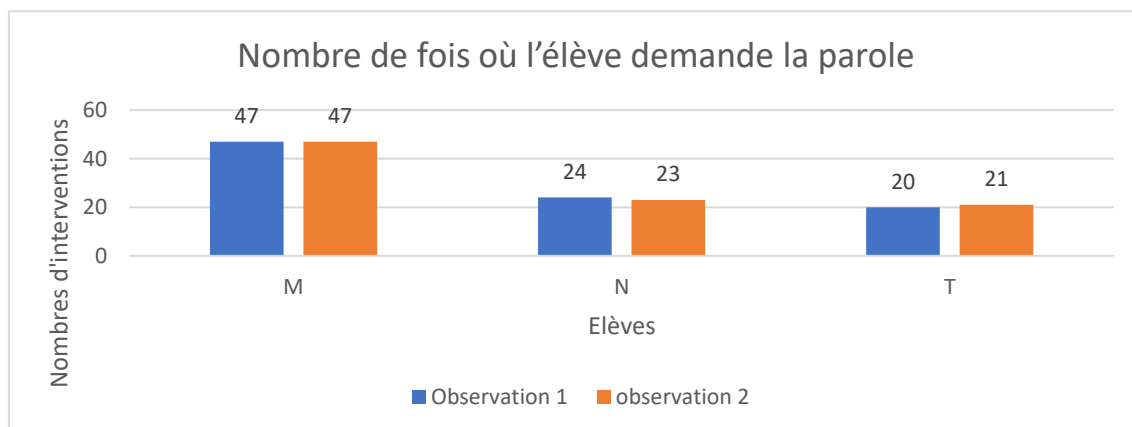
Au vu de ces premières données, deux constats peuvent être fait. Le premier constat concerne la participation des élèves B, D, L, O et W qui change considérablement entre les 2 observations.

Graphique 4 – Observations 1 et 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – pour les élèves B, D, L, O et W.



Le second constat concerne la participation des élèves M, N et T qui confirme une régularité presque parfaite, dans leurs participations, entre les deux observations.

Graphique 5 – Observations 1 et 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – pour les élèves M, N et T.



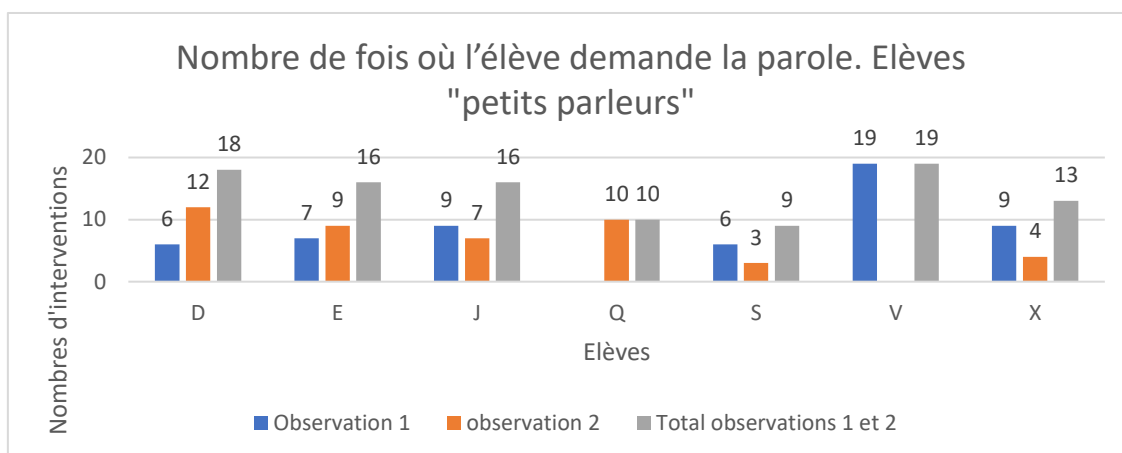
Par ailleurs, les élèves P, Q et V étaient absents lors d'une des deux observations réalisées.

Au vu des résultats, il convient de dire qu'il s'agit d'une classe avec un bon taux de participation avec une moyenne par élève d'environ 17 doigts levés, pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole ».

Les résultats obtenus lors du croisement des données de l'observation 1 et de l'observation 2, ont été retenus pour l'affectation des profils petits, moyens et grands parleurs.

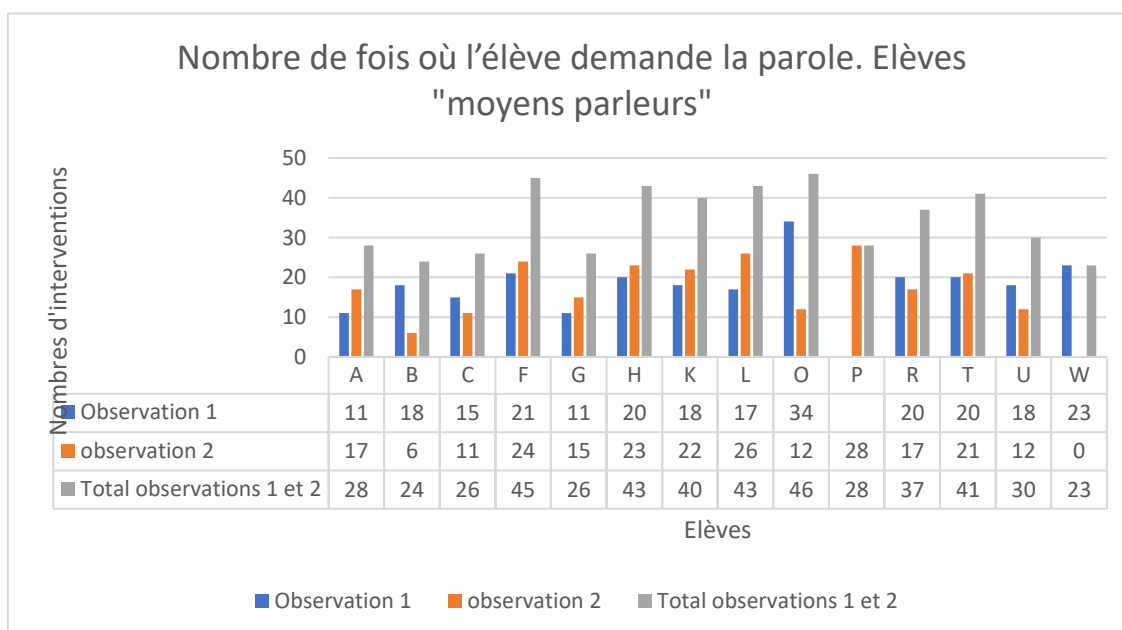
Les élèves dont le nombre de demandes de prise de parole, sur le total des observations 1 et 2, est inférieur ou égal à 20 (1^{er} quartile) sont les élèves désignés « petits parleurs ».

Graphique 6 - Total des observations 1, 2 et le cumul des 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – pour les élèves dits « petits parleurs ».



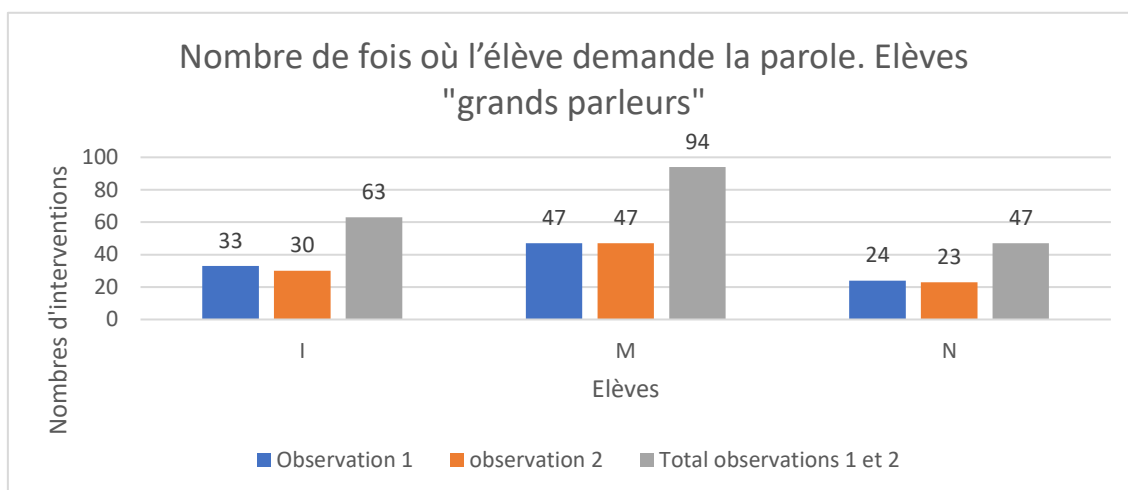
Les élèves dont le nombre de demandes de prise de parole, sur le total des observations 1 et 2, est strictement supérieur à 20 et inférieur ou égal à 46 sont les élèves désignés « moyens parleurs ».

Graphique 7 - Total des observations 1, 2 et le cumul des 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – pour les élèves dits « moyens parleurs ».



Enfin, les élèves dont le nombre de demandes de prise de parole, sur le total des observations 1 et 2, est strictement supérieur à 46 (3^{ème} quartile) sont désignés « grands parleurs ».

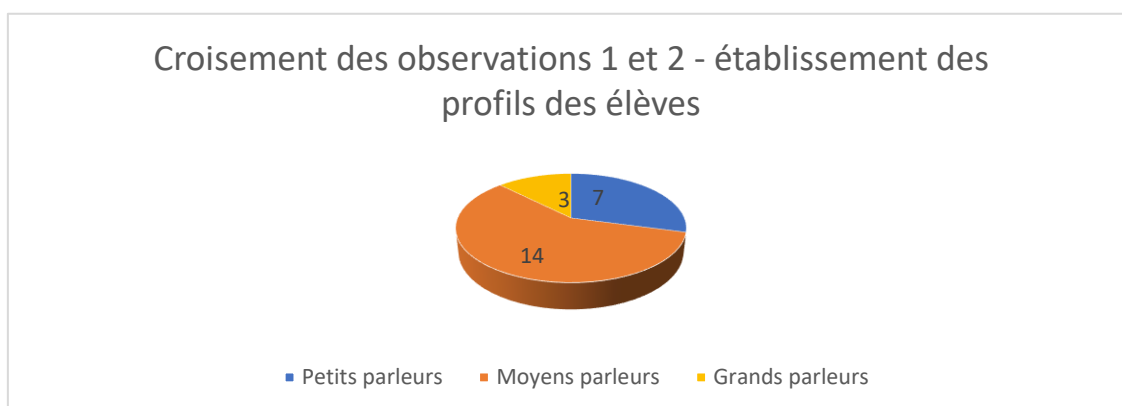
Graphique 8 - Total des observations 1, 2 et le cumul des 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – pour les élèves dits « grands parleurs ».



L'analyse des données croisées, des deux observations, permet de dire que cette classe est composée de :

- 7 élèves dits « petits parleurs », les élèves renommés D, E, J, Q, S, V et X.
- 14 élèves dits « moyens parleurs », les élèves renommés A, B, C, F, G, H, K, L, O, P, R, T, U et W.
- 3 élèves dits « grands parleurs », les élèves renommés I, M et N.

Graphique 9 - Croisement des observations 1 et 2 - établissement des profils des élèves.



2.2.2 - Les contextes de recueil de données

Comme évoqué dans le chapitre précédent, les conseils des élèves peuvent prendre plusieurs formes tout en ayant une structure commune.

Les conseils des élèves observés étaient de la forme suivante et avaient tous les quatre la même organisation :

Une périodicité hebdomadaire et d'une durée de 30 minutes à chaque fois. Un placement des élèves en rond dans la classe. La posture de l'enseignante était en semi-retrait, l'enseignante s'effaçait lors des débats des élèves et demandait la parole au même titre que les élèves. Cependant, elle intervenait à chaque étape du conseil, pour accompagner les élèves dans leurs rôles. Il est envisageable que cette présence s'efface au fur et à mesure que les élèves s'approprient les fonctions qui leur incombent.

Un rappel des règles du conseil et une mise en garde sur les conséquences pour les élèves dits « gêneurs / gêneuses » précédaient le début du conseil. En cas de perturbations du conseil un élève « gêneur / gêneuse », après deux avertissements, étaient exclus du conseil. Ces avertissements étaient donnés par l'enseignante.

L'ouverture et la clôture des conseils étaient identiques à chaque fois. La personne occupant le rôle de président du conseil procédait à l'ouverture par « fermez les yeux et respirez trois fois » et clôturait le conseil en annonçant « le conseil est fermé ». Les points abordés, correspondants aux thèmes des trois boîtes, étaient toujours traités dans le même ordre.

Les outils utilisés lors du conseil étaient trois boîtes (annexe n° 5.1), une affiche (annexe n° 5.2), un cahier du conseil (annexe n° 5.3), et un bâton de parole (annexe n° 5.4).

- Les boîtes, au nombre de 3, représentent chacune un point à aborder lors du conseil. Au cours de la semaine les élèves y déposent des papiers (nominatifs) en écrivant les sujets qu'ils souhaitent aborder pendant le prochain conseil. Les papiers sont distribués à leurs auteurs, à chaque fois qu'une boîte est traitée, qui en font une lecture à voix haute. A chaque nouveau sujet lancé les élèves, peuvent demander la parole et débattre de solutions ou émettre des propositions. Une fois toutes les interventions

entendues, le président du conseil, récapitule les propositions faites et enclenche les votes. Les élèves votent à main levée.

Le premier thème des boîtes est « boîte à bonheurs », les élèves inscrivent « un bonheur ou une félicitation » qu'ils souhaitent adresser à quelqu'un. Le second thème est « boîte à malheurs », les élèves peuvent y inscrire des problèmes les concernant personnellement ou notifier un différend impliquant un autre élève. Enfin le thème de la troisième boîte est « boîte à propositions » où les élèves peuvent faire des suggestions concernant l'organisation ou disposition de la classe, une sortie, une activité, etc.

- L'affiche a une double fonction, tout d'abord elle permet aux élèves de la classe de se repérer dans l'organisation des conseils. Mais aussi, elle renseigne sur les étapes à respecter par le président du conseil qui s'y réfère lors de l'annonce des points.
- Le cahier du conseil sert à rappeler ce qui a été décidé lors du précédent conseil et le secrétaire y retranscrit les sujets abordés et les décisions votées.
- Le bâton de parole était un bâton de colle ou un feutre.

Les conseils observés ont évolué, à chaque observation, pour deux raisons.

La 1^{ère} évolution est due à la période de l'année où les observations ont eu lieu. L'enseignante a introduit les rôles au fur et à mesure. Une fois attribués aux élèves une première fois, ils étaient redistribués chaque semaine.

Lors du 1^{er} conseil observé, en date du 15 novembre 2022, l'enseignante assurait les rôles de « secrétaire » et de « présidente du conseil ». Le seul rôle déjà introduit et géré en autonomie par un élève était celui de « donneur de parole » (sa fonction est de distribuer la parole aux élèves qui en font la demande, en leur donnant le bâton de parole, s'il est présent). La fonction « donneur de parole » est proche de « responsable de la prise de parole » ou « observateur » décrit dans le Chapitre 2 section 3.

Lors du 2nd conseil, en date du 22 novembre 2022, le rôle de « donneur de parole » était occupé par un nouvel élève. Les changements par rapport au conseil précédent concernaient deux rôles déjà connus, ceux de « président du conseil » et de « secrétaire », précédemment administrés par l'enseignante et qui, cette fois, étaient assurés par deux élèves.

Lors des deux conseils suivants (les n°3 et n°4) aucun nouveau rôle n'a été attribué.

Comme évoqué dans le Chapitre 2 section 3, ils existent d'autres rôles pouvant être confiés aux élèves, tel que « responsable du temps » par exemple. Il est prévu notamment que l'enseignante l'intègre prochainement dans les futurs conseils.

La 2nde évolution concerne les points abordés, dépendants des papiers déposés dans les boîtes par les élèves en cours de semaine. En effet, le contenu des écrits variait à chaque conseil et par conséquent le contenu des échanges entre élèves.

2.2.3 - Le recueil de données

Pour réaliser une analyse plus fine et plus représentative, 4 observations de conseil ont été menées. 2 observations ont été réalisées sur des conseils avec présence du bâton de parole et 2 observations ont été réalisées sur des conseils en l'absence du bâton de parole. Ils se tenaient sur la période 2 de l'année scolaire et s'étalaient du 15 novembre 2022 au 13 décembre 2022. En effectuant le recueil de données sur cette période, les observations ont pu être menées sur des élèves qui étaient familiarisés avec l'organisation et les processus spécifiques liés à la mise en place des conseils d'élèves. Les élèves de cette classe avaient, par ailleurs, déjà expérimentés les conseils d'élèves lors de leurs années scolaires précédentes.

Comme indiqué précédemment, la méthodologie employée était l'observation. Les observations réalisées s'appuyaient sur la même grille d'observation (Annexe 1).

Pour le recueil de données, les conditions d'organisation restaient les mêmes également, chacune des trois observatrices observaient 8 ou 9 élèves à chaque fois et les différentes interventions des élèves étaient retranscrites dans les grilles d'observations.

Les observations réalisées portaient sur les mêmes variables que pour l'établissement des profils des élèves, à savoir :

- Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole).
- Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole).

Une distinction était faite sur le contenu des interventions :

- Argumenté (entretien le débat).
- Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat).
- Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole).
- Nombre d'interruptions des tours de parole des autres.

Le premier conseil observé a eu lieu le 15 novembre 2022, il s'est déroulé sans bâton de parole. Il y avait deux élèves absents ce jour-là (un élève « moyen parleur » et un élève « grand parleur »). Trois sujets ont été abordés au cours de ce conseil (Annexe 5.3.1).

Le deuxième conseil observé à eu lieu le 22 novembre 2022, il s'est déroulé sans bâton de parole. Il y'avait deux élèves absents ce jour-là (un élève « moyen parleur » et un élève « grand parleur »). Un sujet a été abordé au cours de ce conseil (Annexe 5.3.2).

Le troisième conseil observé à eu lieu le 06 décembre 2022, il s'est déroulé avec bâton de parole. Il y'avait deux élèves absents ce jour-là (un élève « moyen parleur » et un élève « petit parleur »). Trois sujets ont été abordés au cours de ce conseil (Annexe 5.3.3).

Le quatrième conseil observé à eu lieu le 13 décembre 2022, il s'est déroulé avec bâton de parole. Il y'avait deux élèves absents ce jour-là (un élève

« moyen parleur » et un élève « petit parleur »). Deux sujets ont été abordés au cours de ce conseil (Annexe 5.3.4).

SECTION 3 - Présentation des résultats et analyse.

L'analyse porte sur l'observation de quatre conseils d'élèves qui ont été réalisés sur une période allant du 15 novembre 2022 au 13 décembre 2022. Une présentation des résultats obtenus lors des conseils sera effectuée en distinguant les conseils avec et sans bâton de parole pour les différentes variables observées. En même temps, une analyse de ces résultats sera réalisée en vue de valider ou invalider les hypothèses émises (3.1). Dans un second temps, une discussion sera proposée sur les résultats obtenus et un retour réflexif (3.2).

3.1 – Présentations et analyses des résultats des quatre conseils d'élèves.

Effectifs des conseils par groupes de parleurs.

	Effectifs		
	« Petits parleurs »	« Moyens parleurs »	« Grands parleurs »
Conseil 1	7	13	2
Conseil 2	7	13	2
Conseil 3	6	13	3
Conseil 4	6	13	3

Une présentation et analyse en plusieurs temps sera menée.

Le premier consistera à présenter et analyser les résultats concernant la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) » (3.1.1), une analyse quantitative croisée des résultats, des Conseils n°1 et n°2 (sans bâton de parole) avec les résultats des Conseils n°3 et

n°4 (avec bâton de parole) permettront de vérifier l'impact du bâton de parole sur le volume de prise de parole des élèves et en particulier pour les élèves cibles, ici les élèves dits « petits parleurs », identifiés comme étant selon l'hypothèse avancée, les plus sensibles à cette variable.

Dans un second temps, l'analyse portera sur les résultats concernant la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole) ». Une distinction sera faite sur le contenu des interventions : « Argumenté (entretien le débat) » (3.1.2) ou « Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat) » (3.1.3). Puis un croisement des données de l'ensemble des interventions, sera réalisé (3.1.4). Cette analyse quantitative croisée des résultats, des Conseils n°1 et n°2 (sans bâton de parole) avec les résultats des Conseils n°3 et n°4 (avec bâton de parole), permettra de vérifier si les élèves dits « petits parleurs » prennent plus la parole dans le cadre d'un conseil d'élèves avec présence d'un bâton de parole et si leurs propos s'avèrent plus construits.

La durée des prises de parole n'a pas pu être recueillie lors des observations menées, cette variable ne peut donc être analysée. En effet, les conditions du recueil de données n'ont pas permis de captation vidéo et audio qui auraient permis de mesurer précisément les durées de prise de parole.

Ces 2 premières analyses permettront de valider ou invalider une partie de la première hypothèse « Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite les élèves à prendre la parole ».

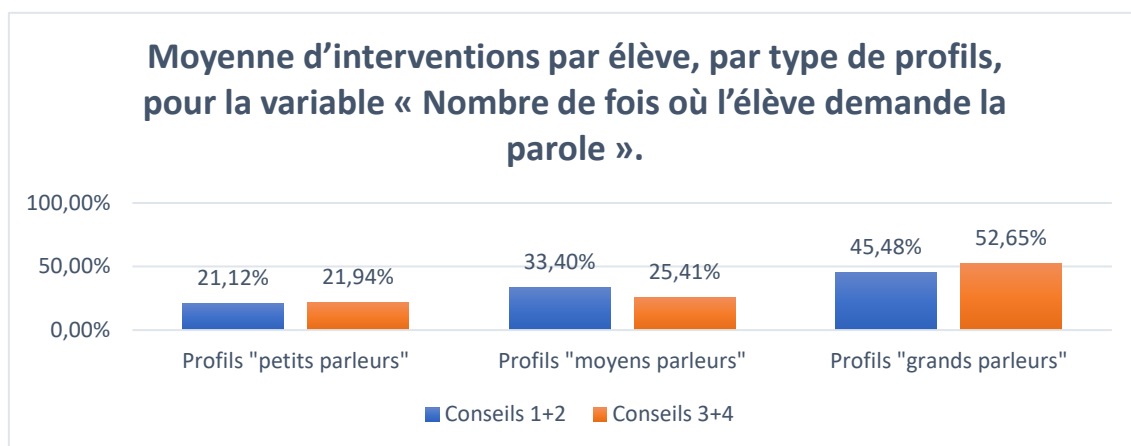
Dans un troisième temps, les données relatives aux variables « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) » (3.1.5) et « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » (3.1.6) seront analysées. Puis un croisement des données de l'ensemble des interventions, sera réalisé (3.1.7). Une analyse quantitative des résultats permettra de vérifier l'impact du bâton de parole sur le volume de prises de parole inopportunes et en particulier pour les élèves cibles,

ici les élèves dits « grands parleurs », identifiés comme étant selon l'hypothèse avancée, les plus sensibles à cette variable.

La troisième analyse permettra de valider ou invalider la seconde hypothèse « Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite chaque élève à respecter la prise de parole des autres et à respecter les tours de parole ».

3.1.1 – Observations réalisées pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) ».

Graphique 10 – Moyenne d'intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) », l'analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 65 interventions (soit $\approx 21,12\%$) sur un total de 296. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 9,29 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 55 interventions (soit $\approx 21,94\%$) sur un total de 259. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 9,17 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont pour leur part responsables de 191 interventions (soit $\approx 33,40\%$) sur un total de 296. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 14,69 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 138 interventions (soit $\approx 25,41\%$) sur un total de 259. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 10,62 interventions par élève de cette catégorie.

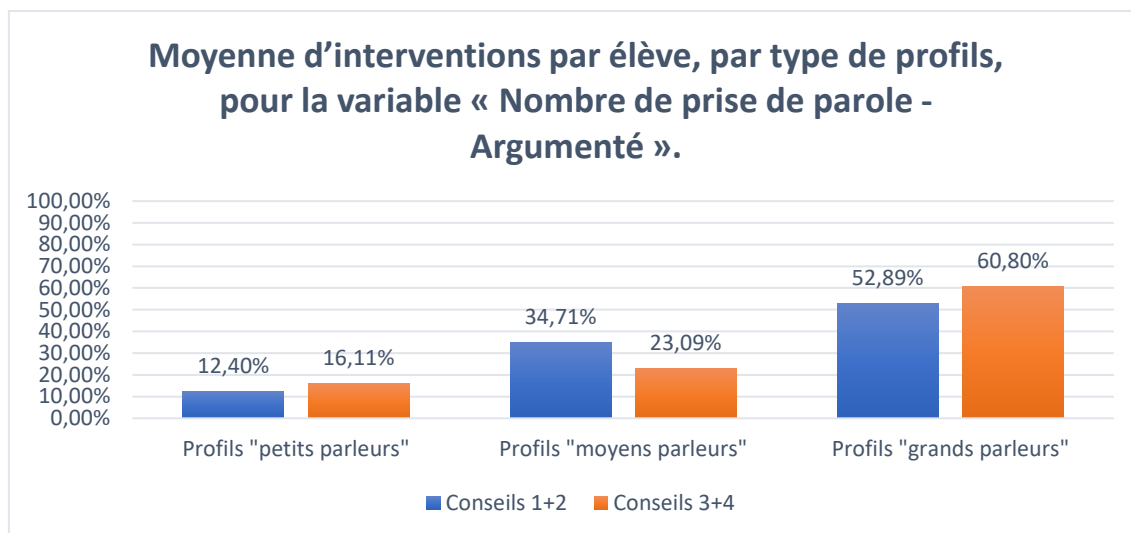
Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 40 interventions (soit $\approx 45,48\%$) sur un total de 296. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 20 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 66 interventions (soit $\approx 52,65\%$) sur un total de 259. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 22 interventions par élève de cette catégorie.

On constate que pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) », les interventions des élèves dits « petits parleurs » augmentent légèrement lors des conseils avec bâton de parole. Le même constat est réalisé, de façon plus importante, pour les élèves dits « grands parleurs » alors que les interventions des élèves dits « moyens parleurs » diminuent.

3.1.2 – Observations réalisées pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) ».

Graphique 11 – Moyenne d'intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) », l'analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 9 interventions (soit ≈12,40%) sur un total de 67. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 1,29 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 9 interventions (soit ≈16,11%) sur un total de 54. Ce qui correspond à une moyenne de 1,5 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 47 interventions (soit ≈34,71%) sur un total de 67. Ce qui

correspond à une moyenne d'environ 3,61 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 28 interventions (soit $\approx 23,09\%$) sur un total de 54. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 2,15 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

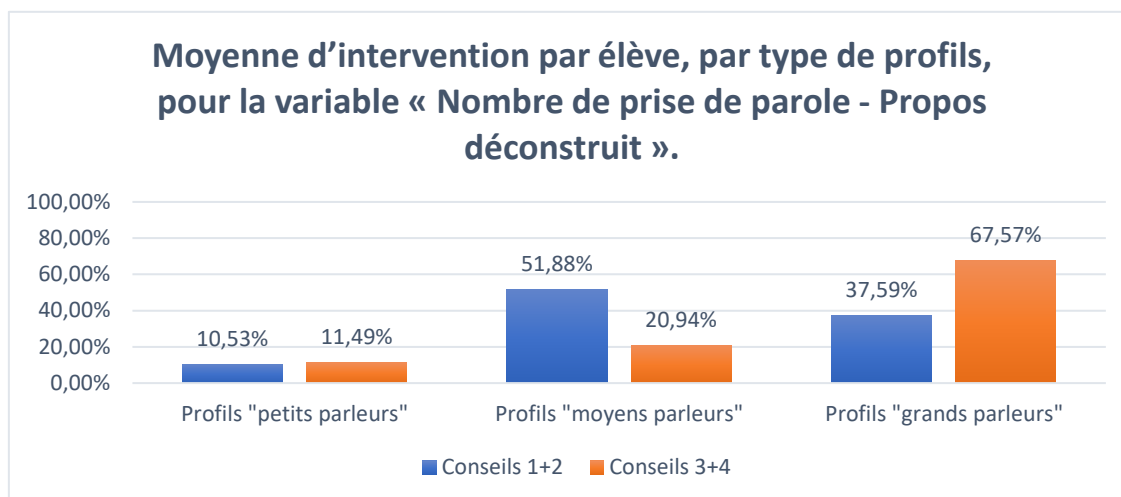
- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 11 interventions (soit $\approx 52,89\%$) sur un total de 67. Ce qui correspond à une moyenne de 5,5 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 17 interventions (soit $\approx 60,80\%$) sur un total de 54. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 5,66 interventions par élève de cette catégorie.

On constate que pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) », les interventions des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Le même constat est réalisé, pour les élèves dits « grands parleurs » alors que les interventions des élèves dits « moyens parleurs » diminuent.

3.1.3 – Observations réalisées pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) ».

Graphique 12 – Moyenne d’intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) », l’analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables d’1 intervention (soit ≈10,53%) sur un total de 11. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 0,14 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables d’1 intervention (soit ≈11,49%) sur un total de 8. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 0,17 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l’analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 9 interventions (soit ≈51,88%) sur un total de 11. Ce qui

correspond à une moyenne d'environ 0,69 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 4 interventions (soit $\approx 20,94\%$) sur un total de 8. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,31 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

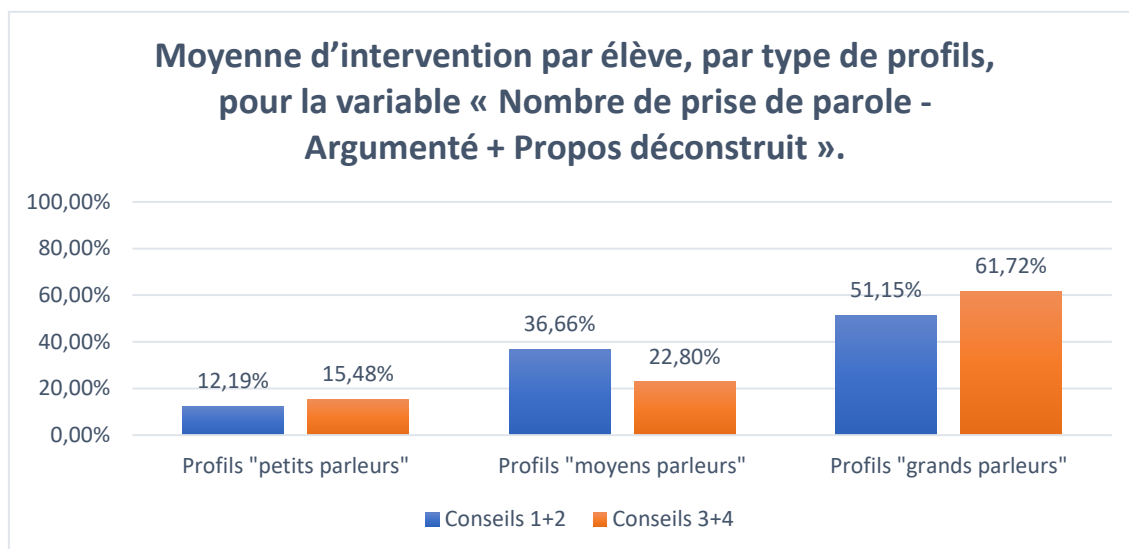
- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables d'1 intervention (soit $\approx 37,59\%$) sur un total de 11. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,5 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 3 interventions (soit $\approx 67,57\%$) sur un total de 8. Ce qui correspond à une moyenne de 1 intervention par élève de cette catégorie.

On constate que pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat) », les interventions des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Le même constat est réalisé, pour les élèves dits « grands parleurs » alors que les interventions des élèves dits « moyens parleurs » diminuent.

3.1.4 – Observations réalisées pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) » et « Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) ».

Graphique 13 – Moyenne d’intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) et Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) » et « Propos déconstruit (hors propos, n’entretient pas le débat) », l’analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 10 interventions (soit ≈12,19%) sur un total de 78. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 1,43 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 10 interventions, 9 étaient argumentées (soit 90%).
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 10 interventions (soit ≈15,48%) sur un total de 62. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 1,67 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 10 interventions, 9 étaient argumentées (soit 90%).

Pour cette variable, l’analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 56 interventions (soit $\approx 36,66\%$) sur un total de 78. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 4,3 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 56 interventions, 47 étaient argumentées (soit $\approx 83,93\%$).
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 32 interventions (soit $\approx 22,80\%$) sur un total de 62. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 2,46 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 32 interventions, 28 étaient argumentées (soit 87,5%).

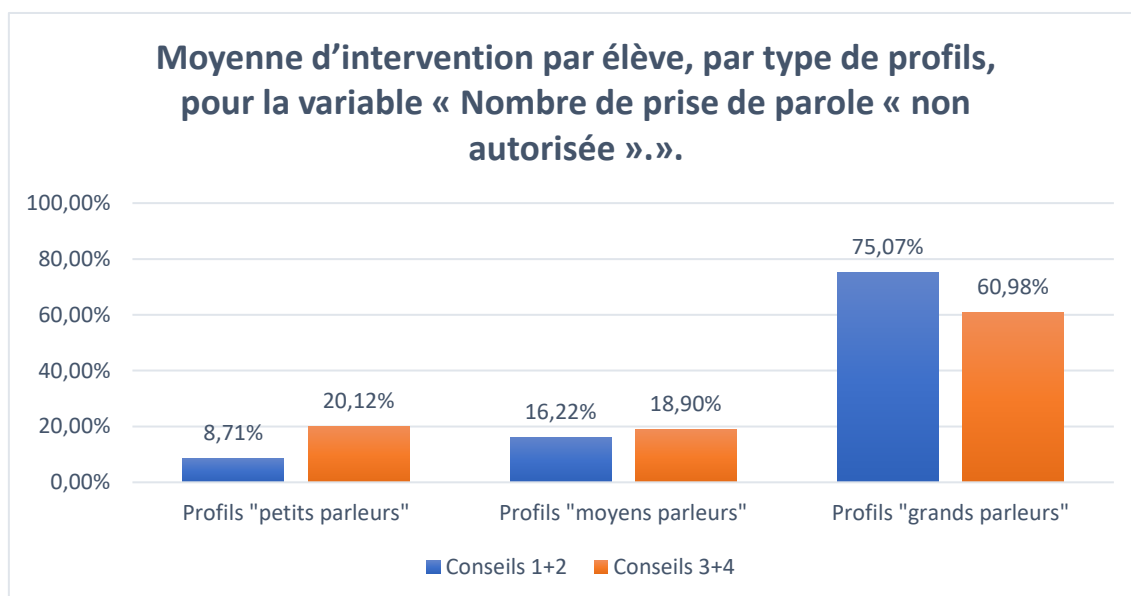
Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 12 interventions (soit $\approx 51,15\%$) sur un total de 78. Ce qui correspond à une moyenne de 6 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 12 interventions, 11 étaient argumentées (soit $\approx 91,67\%$).
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 20 interventions (soit $\approx 61,72\%$) sur un total de 62. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 6,66 interventions par élève de cette catégorie. Sur ces 20 interventions, 17 étaient argumentées (soit 85%).

On constate que pour la variable « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) » et « Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat) », les interventions, concernant l'ensemble des propos, des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Ils prennent plus la parole avec le bâton de parole, cependant leur propos ne sont pas plus construits. Les interventions, concernant l'ensemble des propos, des élèves dits « moyens parleurs » diminuent. Ils prennent moins la parole avec le bâton de parole, cependant leur propos sont plus construits avec le bâton de parole. Pour les élèves dits « grands parleurs » leur interventions, concernant l'ensemble des propos, augmentent. Ils prennent donc plus la parole, cependant leurs propos sont moins construits avec le bâton de parole.

3.1.5 – Observations réalisées pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) ».

Graphique 14 – Moyenne d'intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) », l'analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 2 interventions (soit $\approx 8,71\%$) sur un total de 14. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,29 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 4 interventions (soit $\approx 20,12\%$) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,66 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 7 interventions (soit $\approx 16,22\%$) sur un total de 14. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,54 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 8 interventions (soit $\approx 18,90\%$) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,62 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

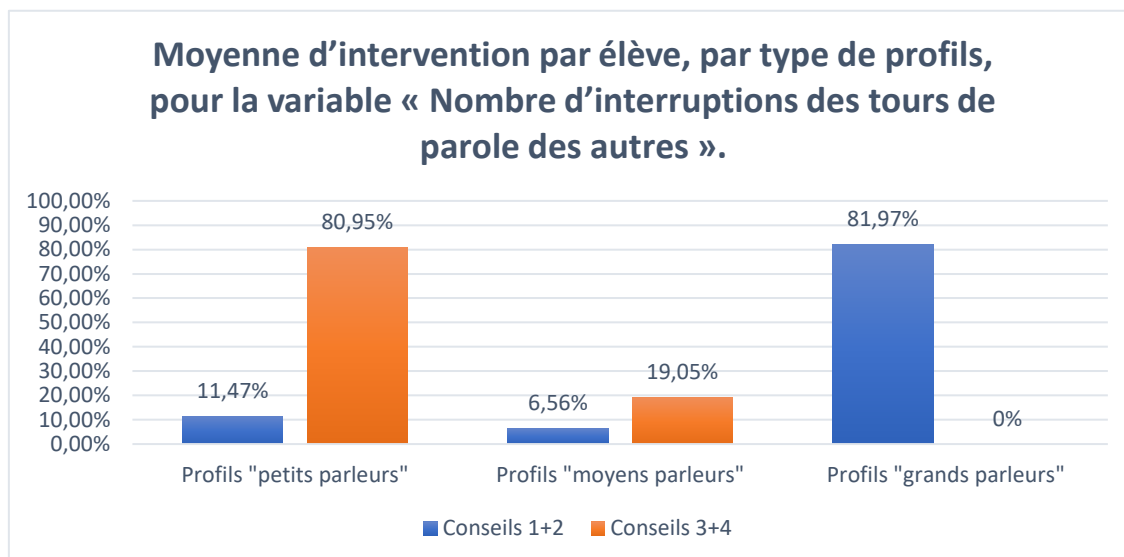
- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 5 interventions (soit $\approx 75,07\%$) sur un total de 14. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 2,5 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 6 interventions (soit $\approx 60,98\%$) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne de 2 interventions par élève de cette catégorie.

On constate que pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) », les interventions des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Le même constat est réalisé, pour les élèves dits « moyens parleurs » alors que les interventions des élèves dits « grands parleurs » diminuent.

3.1.6 – Observations réalisées pour la variable « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres ».

Graphique 15 – Moyenne d'intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres », l'analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables d'1 intervention (soit $\approx 11,47\%$) sur un total de 4. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,14 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 2 interventions (soit $\approx 80,95\%$) sur un total de 3. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,34 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables d'1 intervention (soit $\approx 6,56\%$) sur un total de 4. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,08 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables d'1 intervention (soit $\approx 19,05\%$) sur un total de 3. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,08 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

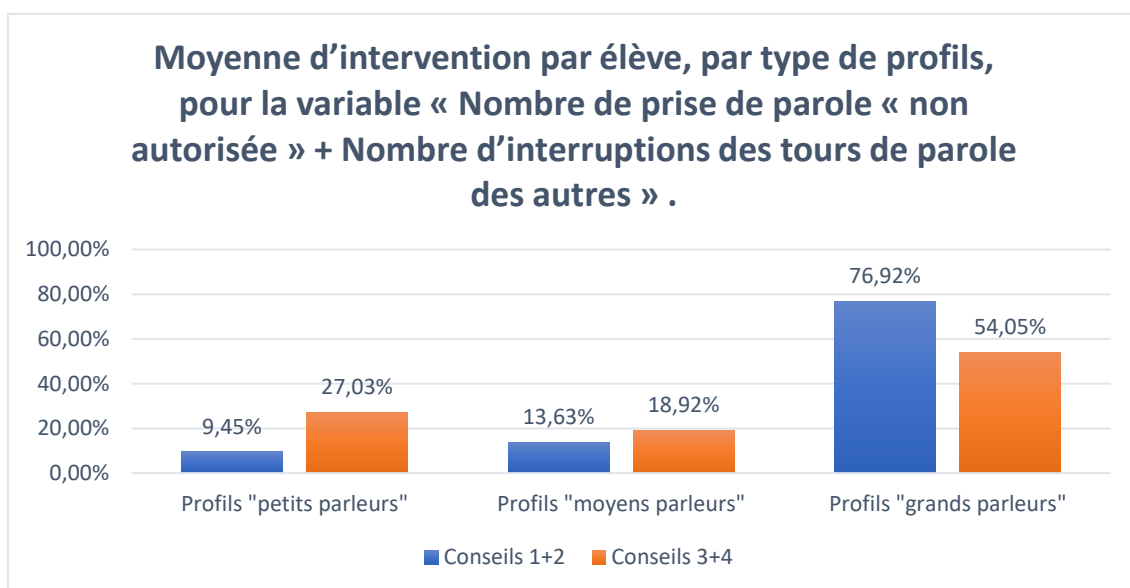
- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 2 interventions (soit $\approx 81,97\%$) sur un total de 4. Ce qui correspond à une moyenne de 1 intervention par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils ne sont responsables d'aucune intervention (soit $\approx 0\%$) sur un total de 3.

On constate que pour la variable « « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres », les interventions des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Le même constat est réalisé, pour les élèves dits « moyens parleurs » alors que les interventions des élèves dits « grands parleurs » diminuent.

3.1.7 – Observations réalisées pour les variables « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) » et « Nombre d’interruptions des tours de parole des autres ».

Graphique 16 – Moyenne d’intervention par élève, par type de profils, pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole) et Nombre d’interruptions des tours de parole des autres » pour les 4 conseils.



Pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » et Nombre d’interruptions des tours de parole des autres », l’analyse montre pour les élèves dits « petits parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 3 interventions (soit ≈9,45%) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 0,43 interventions par élève de cette catégorie.
- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 6 interventions (soit ≈27,03%) sur un total de 21. Ce qui correspond à une moyenne d’environ 1 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l’analyse montre pour les élèves dits « moyens parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 8 interventions (soit $\approx 13,63\%$) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,62 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 9 interventions (soit $\approx 18,92\%$) sur un total de 21. Ce qui correspond à une moyenne d'environ 0,7 interventions par élève de cette catégorie.

Pour cette variable, l'analyse montre pour les élèves dits « grands parleurs » :

- Lors des conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2), ils sont responsables de 7 interventions (soit $\approx 76,92\%$) sur un total de 18. Ce qui correspond à une moyenne de 3,5 interventions par élève de cette catégorie.

- Lors des conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4), ils sont responsables de 6 interventions (soit $\approx 54,05\%$) sur un total de 21. Ce qui correspond à une moyenne de 2 interventions par élève de cette catégorie.

On constate que pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » et Nombre d'interruptions des tours de parole des autres », les interventions, concernant l'ensemble des interventions non sollicitées et perturbatrices, des élèves dits « petits parleurs » augmentent lors des conseils avec bâton de parole. Les interventions, concernant l'ensemble des interventions non sollicitées et perturbatrices, des élèves dits « moyens parleurs » augmentent également. Ces deux profils d'élèves perturbent plus le déroulement du conseil lorsqu'il y'a le bâton de parole. Pour les élèves dits « grands parleurs » leur interventions, concernant l'ensemble des interventions non sollicitées et perturbatrices, diminuent. Ils perturbent moins le déroulement du conseil lorsqu'il y'a le bâton de parole.

3.2 - Discussion et retour réflexif

3.2.1 - Discussion des résultats

La première hypothèse, introduit l'idée que les élèves les plus impactés par l'introduction d'un bâton de parole seraient ceux qui, dans un contexte de classe classique, participeraient le moins. Pour vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratiques, en ce qui concerne le volume de prises de parole et le contenu des propos, une attention plus particulière a été accordée aux interventions des élèves dits « petits parleurs » identifiés comme cibles pour cette hypothèse (Charras et Blanc 2016).

Pour vérifier la première hypothèse, les variables étudiées étaient « Nombre de fois où l'élève demande la parole (lève le doigt / demande le bâton de parole) » et « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) » et « Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat) ».

L'analyse des résultats montre que lors des conseils sans bâton de parole, les élèves dits « petits parleurs » représentaient environ 21,12% des demandes de prise de parole. Ce pourcentage a augmenté lors des conseils avec bâton de parole, ils représentaient alors environ 21,94%. Leur représentativité augmente vis-à-vis de l'ensemble des profils d'élèves, cependant le nombre moyen d'intervention par élève de cette catégorie diminue entre les conseils sans bâton de parole (environ 9,29 demandes de prise de parole) et les conseils avec bâton de parole (environ 9,17 demandes de prise de parole).

Cependant, si le nombre moyen de demandes de prise de parole par élève diminue lors des conseils avec bâton de parole, l'analyse des résultats montre que ces élèves prennent plus la parole lors des conseils avec bâton de parole. En effet leurs interventions représentent environ 15,48% lors des conseils avec bâton de parole contre environ 12,19% lors des conseils sans bâton de parole. Le nombre moyen d'interventions par élève de cette catégorie augmente également entre les conseils sans bâton de parole (environ 1,43 prise de parole) et les conseils avec bâton de parole (environ 1,67 prise de parole). Cependant,

les résultats ne permettent pas de différencier les conseils sans et avec bâton de parole concernant le contenu des propos pour cette catégorie d'élèves. En effet, 90% des propos des élèves de cette catégorie étaient argumentés lors des conseils sans et avec bâton de parole.

Ces résultats devaient vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratique des élèves, en ce qui concerne la fréquence (volume) de leurs demandes de prises de parole lors des conseils. Ils ne permettent pas de valider la première hypothèse, « Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite les élèves à prendre la parole » pour les élèves dits « petits parleurs ». Ces résultats ne permettent donc pas de rejoindre les propos de Romain et Roubaud (2013) lorsqu'elles expliquent que le bâton de parole peut permettre une « stimulation de la parole de l'élève ».

Ces résultats devaient également vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratique des élèves, en ce qui concerne le contenu de leurs propos lors des conseils. Bien que le nombre de prise de parole augmente entre les conseils sans bâton de parole et avec bâton de parole, le contenu reste similaire, ces résultats ne permettent donc pas de valider la suite de la première hypothèse, « Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite les élèves à prendre la parole » pour les élèves dits « petits parleurs ». Le chapitre 1, comme évoqué a permis de voir le lien entre l'écoute active et le contenu des propos. Ces résultats, non concluants, ne permettent donc pas de rejoindre les auteurs sur le fait que le bâton de parole favorise « l'écoute respectueuse de la parole des autres » (Romain et Roubaud, 2013 et Nonnon, 2004)

Concernant, la seconde hypothèse, elle introduit l'idée que les élèves les plus impactés par l'introduction d'un bâton de parole seraient également ceux qui, dans un contexte de classe classique, participeraient le plus et auraient le plus de difficulté à réguler leurs interventions. Pour vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratiques, en ce qui concerne le volume de prises de parole inopportunes, une attention plus particulière a été accordée aux

interventions des élèves dits « grands parleurs » identifiés comme cibles pour cette hypothèse (Brigaudiot, 2015 et Fabé et Suffys, 2004).

Pour vérifier la seconde hypothèse les variables étudiées étaient « Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole). » et « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres. »

L'analyse des résultats montre que lors des conseils sans bâton de parole, les élèves dits « grands parleurs » représentaient environ 76,92% des interventions perturbatrices. Ce pourcentage a diminué lors des conseils avec bâton de parole, ils représentaient alors environ 54,05%. Leur représentativité diminue vis-à-vis de l'ensemble des profils d'élèves et le nombre moyen d'intervention par élève de cette catégorie diminue également entre les conseils sans bâton de parole (3,5 interventions perturbatrices) et les conseils avec bâton de parole (2 interventions perturbatrices).

Ces résultats devaient vérifier l'impact du bâton de parole sur les changements de pratique des élèves, en ce qui concerne les interventions impromptues et inopportunes lors des conseils. Ils permettent de valider la seconde hypothèse, à savoir « Le bâton de parole offre une architecture de choix qui incite chaque élève à respecter la prise de parole des autres et à respecter les tours de parole » pour les élèves dits « grands parleurs ». Ces résultats rejoignent les propos des auteurs, qui expliquent que le bâton de parole contribue à « écouter la parole de l'autre, attendre son tour, et donc apprendre à différer » Wenz (2000), qu'il représente l'interdiction de s'interrompre (Beyer, 2018) et qu'il peut « aider les élèves à respecter la parole de chacun [...] » (ICEM 2002)

Au vu des résultats de cette recherche, il convient de dire que, dans l'apprentissage de la prise de parole à l'école, le bâton de parole peut être considéré comme un *nudge* efficace pour certains profils de parleurs.

3.2.2 - Retour réflexif

Afin de mener au mieux les analyses et obtenir des résultats les plus représentatifs possibles, quatre conseils ont été observés et analysés. Ces conseils ont fourni de nombreuses données qui ont permis de valider ou invalider les hypothèses. Cependant, ils existent de nombreux biais et contraintes inhérentes au recueil de données et à son contexte.

Par exemple, certains élèves étaient absents lors des observations que ce soit pour établir les profils d'élèves ou pour observer les conseils d'élèves. Des moyennes d'interventions ont dû être calculées en ne prenant en compte qu'une intervention sur deux pour certains élèves absents. Il est possible que leurs interventions auraient modifié les résultats.

Le second biais concerne la population étudiée, qui comme évoqué est une population issue d'un échantillon de convenance.

Par ailleurs, la méthodologie choisie pour effectuer le recueil de données était l'observation. Cette méthode a montré des limites d'efficacité dans le contexte spécifique de ce recueil de données. En effet, elle n'a pas permis de recueillir les données relevant de la durée des prises de parole des élèves. La variable « du contenu de la prise de parole » n'a pu être que partiellement analysée. Le contenu réel du propos ne pouvant être étudié sans enregistrement des prises de parole, ce qui est fortement recommandé (Garcia-Debanco et Delcambre, 2001). Toutefois, il est partiellement analysé par le biais des observations « Nombre de prise de parole (Interventions volontaires avec / sans bâton de parole). Argumenté (entretien le débat) ou Propos déconstruit (hors propos, n'entretient pas le débat). »

Un autre biais, qui a pu avoir un impact très important sur les données recueillies, est la forme et la façon dont le bâton de parole a été introduit. En effet, le bâton de parole a été introduit succinctement par l'enseignante et sa fonction a été présentée très brièvement. Il s'agissait d'un bâton de colle ou d'un feutre selon les conseils, ce qui peut être considéré comme peu attractif. Or, les études montrent l'importance de le choisir ou de le construire avec les élèves et de l'entourer d'un certain mysticisme pour qu'il puisse représenter une valeur et montrer ses capacités. En effet, dans le chapitre 1, Il a été démontré que sa

capacité à influencer sur les comportements des élèves est fortement lié à la signification profonde donnée à l'objet choisi lors de sa création et de son utilisation. (Beyer, 2018). De même les études sur les *nudges* mettent en avant l'intérêt de l'aspect ludique des *nudges* pour être efficace.

Ces résultats ont pu tout de même mettre en évidence le fait que, dans le contexte de cette recherche, le bâton de parole comme *nudge* n'a pas les mêmes effets sur toutes les catégories de parleurs, mais qu'il participe bien au changement de comportement des élèves.

CONCLUSION

Ce mémoire a pour ambition de montrer l'efficacité des *nudges* dans un cadre scolaire à travers le bâton de parole. L'objectif étant de démontrer que les *nudges* peuvent être un outil au service de l'apprentissage des élèves et en particulier en ce qui concerne l'oral. Le Chapitre 1 de ce mémoire a permis de mettre en évidence la nécessité de s'intéresser aux questions relatives à l'apprentissage de l'oral à l'école. Les auteurs, cités dans ce mémoire, exposent avec clarté les sources de préoccupations que l'apprentissage de l'oral suscitent. Car si l'importance d'aborder l'oral en tant qu'objet d'enseignement fait aujourd'hui consensus, cela n'a pas toujours été le cas. La complexité de l'apprentissage de l'oral a été relevée, au travers des propos des auteurs, tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève. Cependant, malgré les difficultés ou les réticences que les deux parties peuvent éprouver, il a été démontré, tout au long de ce mémoire, que l'enseignement et l'apprentissage de l'oral sont essentiels pour les élèves. Enseignant comme élève doivent concourir ensemble à l'atteinte de cet objectif. Cependant, l'un comme l'autre est pétri de biais cognitifs qui peuvent les pousser à ne pas faire des choix éclairés.

Ce mémoire a permis de mettre en évidence la nécessité de proposer aux élèves des situations d'apprentissages leur permettant de développer leurs compétences langagières en production et en réception. Le conseil d'élèves est apparu comme une instance propice aux échanges verbaux entre élèves. Il a été montré l'importance et l'intention sous-jacente des différents paramètres (placement des élèves, distribution de rôles, utilisation d'un objet médiateur, ...) Cependant, comme évoqué dans ce mémoire, l'enseignant peut faire des choix didactiques et pédagogiques pertinents sans pour autant que les élèves progressent dans leurs apprentissages. Il lui faut donc trouver des solutions pour dépasser ces obstacles et permettre à l'ensemble des élèves de réussir. Une solution « coup de pouce » a été proposée dans ce mémoire à travers un objet empreint de signification. Il a été démontré que le bâton de parole a toutes les caractéristiques d'un *nudge* et que en tant que tel il a le pouvoir d'influer sur les comportements des élèves.

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire n'ont pas permis de valider l'ensemble des hypothèses émises. Cependant, les données recueillies ont permis de démontrer que le bâton de parole influence certains élèves dans leur comportement. En se basant sur les propos des auteurs, l'établissement de profils d'élèves s'est avéré pertinent pour démontrer ces disparités. Il a été établi qu'au contact du bâton de parole les élèves identifiés comme « grands parleurs » parvenaient à mieux réguler leurs prises de parole inopportunes et réduisaient leurs interventions impromptues. Bien que, le bâton de parole n'est pas pu montrer son effet sur les « petits parleurs », il a également été démontré, dans le cadre de ce mémoire, que l'aspect ludique et la présentation jouaient un rôle prédominant dans l'efficacité d'un *nudge*. Donc l'étude de terrain réalisée dans le cadre de ce mémoire a permis de renforcer certains propos présentés dans les travaux de recherche. Il a, par exemple, été démontré que le bâton de parole est effectivement un régulateur de parole favorisant l'écoute entre élèves et le respect des tours de parole.

Ces résultats donnent donc matière à réfléchir sur le réel impact que les *nudges* peuvent avoir, dans l'enceinte de l'école, lorsqu'ils sont correctement employés.

Ce mémoire a mis en lumière l'intérêt que les *nudges* peuvent présenter pour les enseignants dans leur pratique professionnelle et en particulier dans l'enseignement des compétences langagières. L'établissement des profils d'élèves a confirmé l'hétérogénéité des élèves dans l'acquisition de ces compétences. Ce constat corrobore les propos des auteurs sur la nécessité de multiplier les situations permettant leur développement et sur le rôle de l'enseignant dans leur acquisition. Comme le souligne Étienne Bressoud (2020) :

« Les progrès du monde éducatif ne viendront pas d'un changement de méthode imposé par les pouvoirs en place. Ils passeront par les enseignants et les formateurs, qui profiteront de leur liberté pédagogique pour aller chercher dans les sciences de l'éducation, les neurosciences, la psychologie positive et les sciences comportementales de nouvelles méthodes ».

Il est évident que les *nudges* ne résoudront pas toutes les difficultés que les élèves rencontrent dans leurs apprentissages. Cependant, on peut voir les *nudges* comme un outil au service des apprentissages qu'il serait pertinent

d'étudier de façon plus approfondie. En effet, au vu des recherches actuelles et des résultats de cette étude de terrain, qui le confirme, les *nudges* peuvent accompagner la transformation pédagogique. Utilisés de façon réfléchie, ils peuvent devenir un puissant allié pour les professeurs des écoles et une aide considérable pour les élèves. Ce mémoire, ainsi que l'ensemble des *nudges* présentés dans ces pages, a démontré la pertinence d'envisager les *nudges* en classe

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020). Programme d'enseignement de l'école maternelle (Cycle 1) / Programme d'enseignement du cycle des apprentissages (Cycle 2) / Programme d'enseignement du cycle de consolidation (Cycle 3) (Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020) repérés à <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 - décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015). Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834#socle_commun.

Ministère de l'Éducation nationale, direction des écoles. Circulaire sur l'école maternelle. CNDP. 1977. Dans Pégaz-Paquet, A., Cadet, L. (2016). Prendre/Apprendre la parole : L'oral à l'école primaire dans les textes officiels. Le français aujourd'hui, 195, (p.9-22). Repéré à : <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Le parcours citoyen de l'élève. (Bulletin officiel n°25 du 23 juin 2016. Circulaire n° 2016-092 du 206-2016) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources enseignement moral et civique Le « conseil d'élèves » en groupe classe Cycles 2-3-4. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cadrage général. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/288/download?attachment>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Innover pour une école plus juste et plus efficace : Synthèse des travaux du Cniré 2016-2017. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/innover-pour-une-ecole-plus-juste-et-plus-efficace-synthese-des-travaux-du-cnire-2016-2017-11333>

Ouvrages

Beyer, S. V. (2018). Bâton de parole, un chemin vers la paix. Mama Editions. France

Bressoud, É., Liard, A., et Bournois, F. (2020). Nudge et autres coups de pouce pour mieux apprendre former et se former avec les sciences comportementales. Pearson France

Brigaudiot, M. (2015). Langage et école maternelle. Paris : Hatier, 255P.

Colognesi, S., Dolz-Mestre, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>

Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. Paris: esf - Sciences Humaines.

Laplace, C. (2008). Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes. Lyon: Chroniques Sociales.

Pain, J., Oury, F. (1972). Chroniques de l'école caserne. Paris: Matrice.

Thaler, R. H et Sunstein, C. R. (2010). Nudges la méthode douce pour inspirer la bonne décision. Vuibert

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. De Boeck

Articles / revues

Bautier, É. (2016). Et si L'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? Les Dossiers des sciences de l'éducation, n°36. Repéré à <https://journals.openedition.org/dse/1397>

Brisoux, C. (2020). Nudge, le déconfinement sous influence ? Article écrit et publié sous la direction de l'Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice (INHESJ) qui a rejoint l'Institut des hautes études du ministère de l'Intérieur (IHEMI). Repéré à <https://www.ihemi.fr/articles/nudge-deconfinement-sous-influence>

Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. Éducation et socialisation [En ligne], 53. Repéré à URL : <http://journals-openedition.org/gorgone.univ-toulouse.fr/edso/7281>

Csillik, A. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans : Philippe Carré éd., Psychologies pour la formation (pp. 223-240). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>

Désaunay, C. *et al.* (2016). Les Nudges, un nouvel outil des politiques publiques. L'incitation aux comportements écologiques. La Fabrique écologique. Note n°12.

Dubail, M., Braun, C. et Fleith, C. (2000). L'oral, quelles pratiques dans la classe ? La nécessaire parole pour apprendre. ICEM. Le Nouvel Educateur n° 116. Dossier paru dans la revue « Chantiers Pédagogiques de l'Est », numéro 307, d'octobre 1999. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15142>

Duflot, C. (1992). Des marionnettes pour le dire : entre jeu et thérapie. Marseille : Hommes et perspectives. Journal des psychologues.

Fabé, D. & Suffys, S. (2004). Écouter parler des uns aux autres : Des dispositifs au collège. Le français aujourd'hui, 146, 27-36. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0027>

Feltin-Palas, M. (2018). Comment la SNCF vous manipule (pour votre bien). *L'express*. Repéré à https://www.lexpress.fr/actualite/societe/comment-la-sncf-vous-manipule-pour-votrebien_2038076.html

Fischler, C. (2013). Rencontre avec Daniel Kahneman : Pensée lente, pensée rapide. Sciences Humaines 2013/3 (N° 246), page 32. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/magazine-sciences-humaines-2013-3-page-32.htm#no1>

Flückiger, A. (2018). Gouverner par des « coups de pouce » (nudges) : instrumentaliser nos biais cognitifs au lieu de légiférer ? Les Cahiers de droit, 59(1), 199–227 Repéré à www.erudit.org/fr/revues/cd1/2018-v59-n1-cd03464/1043690ar/

Frenkiel, E. (coord.). (2009). Nudge ou le paternalisme bienveillant (p. 2). Publié dans lavedesidees.fr. Repéré à <https://lavedesidees.fr/Nudge-ou-le-paternalisme>

Gadet, F., Le Cunff, C., Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre : évolution dans le champ de la didactique. Repères, n°17, pp. 3-8. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2242

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner les oraux ? Le Français aujourd'hui, n°195, p 107-118. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-107.htm&wt.src=pdf>

Garcia-Debanc, C., Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. 24-25 pp. 3-21. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367

Gausse, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec: analyse méthodologique. *Education canadienne et internationale*, (p.72-97). ffhalshs-00132229.

Le Cunff, C. (2005). La prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle. (p.23-33). ffhalshs-00132195

MC. Laughlin, C. Bobrie, F. et Krupicka, A. (2021). Goûtons aux nudges : contre le gaspillage alimentaire. Réflexions sémiotiques sur les pratiques d'influence de type "nudge" en milieu scolaire. *Actes Sémiotiques* [En ligne], n° 124. Repéré à <https://doi.org/10.25965/as.6742>

Migloire, T. (2021). Nudge. La décision artificielle. *Actes Sémiotiques* [En ligne], n° 124. Repéré à <https://doi.org/10.25965/as.6800>

Nay, C., Perreau, I., Connac, S. et GLEM (Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne) (2002). La philosophie à l'école.... ICEM. *Le Nouvel Éducateur* - n° 137. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11071>

Nonnon, E. (2004). Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? Le français aujourd'hui, n°146, p. 75-84. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>

Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? » dans *Repères*, n°31, pp. 161-188. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2667

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques* n° 149-150. p 184-206. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/1739>

Pégaz-Paquet, A., Cadet, L. (2016). Prendre/Apprendre la parole : L'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, (p.9-22). Repéré à : <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>

Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Panel, N. (2009). « Nudge », la véritable révolution d'Obama ? *Sens public*. Repéré à <http://senspublic.org/articles/649/>

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. 37 N°1. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5829>

Romain, C., Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273–293. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1025228ar>

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | mis en ligne le 01 décembre 2010. Repéré à <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

Tournier, V. (2009). Comment le vote vient aux jeunes. L'apprentissage de la norme électorale. Presses de Sciences Po. « Agora débats/jeunesses ». N° 51 (p. 79 à 96). Repéré à DOI : 10.3917/agora.051.0079. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2009-1page-79.htm>

Vasquez, A., Oury, F. (1971). De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. In: *Revue française de pédagogie*, volume 20, 1972. pp. 78-81.

Wenz, M. et Vuides, R. (2000). L'entrée en classe... . ICEM. Le Nouvel Éducateur - n° 120. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15352>

Mémoire

Azout, M. (2018). Le Conseil des élèves, une démocratie à l'échelle de la classe qui permet de former le citoyen de demain. (mémoire Master 2 MEEF 1er degré, ESPE Paris, Sorbonne Université, Académie de Paris).

Bauche, A. (2013). L'éducation morale et civique au CM1 (mémoire Master 2 MEEF 1er degré, ESPE Nantes, Université de Nantes, Académie de Nantes).

Davos, A. (2019). Comment enseigner le langage oral ? Mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage à travers le débat sous forme de jeu de rôle (mémoire Master 2 MEEF 1er degré, ESPE Paris, Sorbonne Université, Académie de Paris).

Ouvrage cité dans un mémoire ou dans un autre ouvrage

Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80. (p. 260-267). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom climate . In D. H. Schunk, J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, (p. 327-308). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Ames, C. (1992b). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84.(p. 261-271). DOI : [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, p. 77-88. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Bouchard, R. (2004). Apprentissage de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. In A. Rabatel (dir.). *Interactions orales en contexte didactique* (p. 67-89). Lyon : PUL. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Claus, P. (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Colletta, J.-M. (2004a). Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours. Dans Rabatel, A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 311-333). Lyon : PUL. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Colletta, J.-M. (2004b). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Liège, Belgique : Pierre Mardaga éditeur. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier, 2001. Dans Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. 37 N°1. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5829>

Develotte, C. (2006). Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. » *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 34. Dans Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités

et gestion de l'espace, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Online], Vol. 37 N°1. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5829>

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Paris : ESF. Dans Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec: analyse méthodologique. Education canadienne et internationale, (p.72-97). ffhalshs-00132229.

Dumais, C., Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. Revue suisse des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 2, p. 285-302. Dans Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Florin, A. (1999). Le développement du langage. Dunod. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n° 54. (p. 61-78).

Garcia-Debanco, C. et Plane, S. (coord.) (2004). Comment enseigner l'oral en primaire ? Paris : Hatier. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Gilovitch, T. (2000). The Spotlight Effect in Social Judgment : An Egocentric Bias in Estimates of the Saliency of One's Own Actions and Appearance. Dans R. H. Thaler et C. R. Sunstein (coord.). *Nudges la méthode douce pour inspirer la bonne décision* (p. 114-115). Vuibert.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Les Éditions de Minuit. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. Carrefours de l'éducation HS, 125-131. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), *L'Oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités* (pp.11-31). Paris : L'Harmattan, coll. « Sémantiques ». Dans Pégaz-Paquet, A., Cadet, L. (2016). *Prendre/Apprendre la parole : L'oral à l'école primaire dans les textes officiels. Le français aujourd'hui*, 195, (p.9-22). Repéré à : <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>

Hidi, S., Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated : A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, vol. 70. (p. 151-179). DOI : [10.3102/0034654307000215](https://doi.org/10.3102/0034654307000215). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, p. 112-128. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Dans A. Flückiger (coord.). *Gouverner par des « coups de pouce » (nudges) : instrumentaliser nos biais cognitifs au lieu de légiférer ?* (p. 202). *Les Cahiers de droit*, numéro 59.

Lafontaine, L. (2001) *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal. 28. Dans Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2005). *Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec: analyse méthodologique*. *Education canadienne et internationale*, (p.7297). ffhalshs-00132229.

Laparra, M. (2019). *Quelque chose du rocher de Sisyphe*. *Les dossiers pédagogiques*, 553, 55-56. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Laparra, M., Margolinas, C. (2012). *Oralité, littératie et production des inégalités scolaires*. *Le français aujourd'hui*, n° 177, p. 55-65. Dans Gausse, M. (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Le Cunff, C. (2000). *L'oral à l'école primaire et au collège : évolution dans le statut de l'oral et de la maîtrise de la langue*. Dans A. Robert (Dir.). *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*. Rennes (France) : CRDP de Bretagne. Dans Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2005). *Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec: analyse méthodologique*. *Education canadienne et internationale*, (p.72-97). ffhalshs-00132229.

Lusetti, M. (2004). *Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs*. Dans Rabatel, A. (dir.). *Interactions orales en contexte didactique* (p. 167-202). Lyon : PUL. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). *Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP*. *Repères* n°54 (p. 61-78).

Maehr, M. L., Midgley, C. (1991). *Enhancing student motivation : A schoolwide approach*. *Educational Psychologist*, vol. 26. (p. 399-427). DOI : [10.1207/s15326985ep2603&](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Nicholls, J. G., Cheung, P.C., Lauer, J. et Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation : Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences*, vol. 1. (p. 63-84). DOI : [10.1016/1041-6080\(89\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1041-6080(89)90010-1). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Nolen, S. B., Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on student's beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 15. (p. 166-130). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129. (p.87-131). Dans Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec: analyse méthodologique. *Education canadienne et internationale*, (p.72-97). fhalshs-00132229. Et dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Parlebas, P. (1992). Sociométrie, réseaux et communication. Paris : PUF. Dans Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, n°326. Dans Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques* n° 149-150. p 184-206. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/1739>

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques en ligne*. Dans Gausse, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

Solomon, A. (1995). Opinions and Social Pressure. Thaler, R. H et Sunstein, C. R. (2010). *Nudges la méthode douce pour inspirer la bonne décision*. Vuibert

Schumann, J. (1994). Where is cognition ? *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, pp. 231-242. Dans Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. 37 N°1. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5829>

Urduan, T., Kneisel, L. et Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom, examining the effects of achievement goal structures. In T. Urduan (éd.), *Advances in motivation and achievement*. Stamford, CT : JAI Press, vol. 11. (p. 123-158). Dans Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication

des élèves en classe : l'état des recherches. Revue française de pédagogie [En ligne], 157. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.

Vygotski, L. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute. Dans Charras, E., Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. Repères n°54 (p. 61-78).

Autre

<https://www.1001repas.com/zero-gaspil/presentation-zero-gaspil/> Dans Laughlin, C. MC, Bobrie F. et Krupicka, A (coord.). Goûtons aux nudges : contre le gaspillage alimentaire. Réflexions sémiotiques sur les pratiques d'influence de type "nudge" en milieu scolaire (p.3). Actes Sémiotiques [En ligne].

<https://www.fondation-maif.fr/article-1-783.html>. Déclencher le clic dans les cars scolaires ! dernière mise à jour le 23/03/21

Table des Annexes

- 1- Grille d'observation : Utilisée lors des observations pour établir les profils des élèves et lors des observations pour le recueil de données.
- 2- Tableau Excel : Données obtenues lors des observations (1 et 2), pour établir les profils des élèves.
- 3- Photo du planning des journées du mardi 18 octobre 2022 et mercredi 09 novembre 2022.
- 4- Tableau Excel : Données obtenues lors des observations des conseils d'élèves (1, 2, 3 et 4) pour réaliser le recueil de données.
- 5- Les outils du conseil (photos) :
 - 5.1 – Les boîtes
 - 5.2 – L'affiche
 - 5.3 – Cahier du conseil
 - 5.3.1 – Cahier du conseil. 1^{er} conseil du 15/11/22
 - 5.3.2 – Cahier du conseil. 2nd conseil du 22/11/22
 - 5.3.3 – Cahier du conseil. 3^{ème} conseil du 06/12/22
 - 5.3.4 – Cahier du conseil. 4^{ème} conseil du 13/12/22
- 6- Tableaux des données des observations pour élaboration des profils.
 - 6.1 – Tableau1 (données du graphique 1)
 - 6.2 – Tableau 2 (données du graphique 2)
 - 6.3 – Tableau 3 (données des graphiques 6, 7, 8 et 9)
- 7- Tableaux des données observations des conseils n°1 à n°4.
 - 7.1 – Tableaux 4 et 5 (données du graphique 10)
 - 7.2 – Tableaux 6 et 7 (données du graphique 11)
 - 7.3 – Tableaux 8 et 9 (données du graphique 12)
 - 7.4 – Tableaux 10 et 11 (données du graphique 13)
 - 7.5 – Tableaux 12 et 13 (données du graphique 14)
 - 7.6 – Tableaux 14 et 15 (données du graphique 15)
 - 7.7 – Tableaux 16 et 17 (données du graphique 16)

ANNEXES

1- Grille d'observation : Utilisée lors des observations pour établir les profils des élèves et lors des observations pour le recueil de données.

Date :

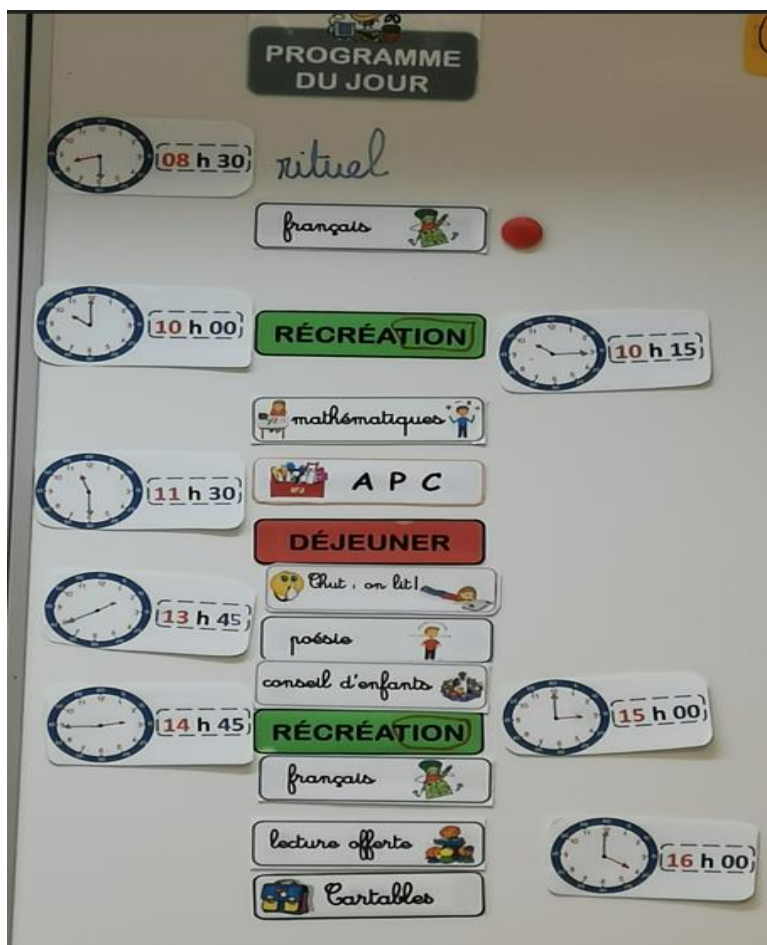
Grille d'observation conseil d'élève (AVEC / SANS Bâton de parole)

Observations Elèves	Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)	Nombre de prise de parole (interventions volontaires avec / sans bâton de parole).		Nombre de prise de parole « non autorisée » (interventions volontaires sans sollicitation. Ne respecte pas les tours de parole).	Nombre d'interruptions des tours de parole des autres.	Total
		ARGUMENTE (Entretien le débat)	PROPOS DECONSTRUIT (Hors propos, n'entretient pas le débat)			

2- Tableau Excel : Données obtenues lors des observations (1 et 2), pour établir les profils des élèves.

Observations Elèves		Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)			Nombre de prise de parole (interventions volontaires avec / sans bâton de parole).						Nombre de prise de parole « non autorisé » (interventions volontaires sans sollicitations).			Nombre d'interruptions des tours de parole des autres.		
					ARGUMENTE (Entretien le débat)			(Hors propos, n'entretient pas le débat)								
		Obs. 1	Obs. 2	Total obs. 1 et 2	Obs. 1	Obs. 2	Total obs. 1 et 2	Obs. 1	Obs. 2	Total obs. 1 et 2	Obs. 1	Obs. 2	Total obs. 1 et 2	Obs. 1	Obs. 2	Total obs. 1 et 2
A	moyen	11	17	28	3	7	10	0	0	0	0	2	2	0	0	0
B	moyen	18	6	24	6	5	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	moyen	15	11	26	3	6	9	1	0	1	0	0	0	0	0	0
D	petit	6	12	18	3	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	petit	7	9	16	1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	moyen	21	24	45	5	6	11	0	1	1	0	3	3	0	0	0
G	moyen	11	15	26	4	3	7	2	0	2	2	1	3	0	0	0
H	moyen	20	23	43	5	4	9	0	2	2	0	0	0	0	0	0
I	grand	33	30	63	8	9	17	1	1	2	0	3	3	0	0	0
J	petit	9	7	16	1	2	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0
K	moyen	18	22	40	4	9	13	0	1	1	0	1	1	0	0	0
L	moyen	17	26	43	5	4	9	0	0	0	0	5	5	0	0	0
M	grand	47	47	94	13	7	20	2	1	3	3	4	7	1	1	2
N	grand	24	23	47	8	5	13	1	2	3	9	16	25	2	3	5
O	moyen	34	12	46	6	3	9	0	0	0	0	1	1	0	0	0
P	moyen		28	28		3	3		0	0		0	0		0	0
Q	petit		10	10		2	2		0	0		0	0		0	0
R	moyen	20	17	37	4	2	6	3	1	4	0	0	0	0	0	0
S	petit	6	3	9	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	moyen	20	21	41	4	3	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U	moyen	18	12	30	6	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	petit	19		19	4		4	2		2	0		0	0		0
W	moyen	23	0	23	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	petit	9	4	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		406	379	785	96	91	187	12	10	22	14	36	50	3	4	7

3 Photo du planning des journées du mardi 18 octobre 2022 et mercredi 09 novembre 2022.



4 Tableau Excel : Données obtenues lors des observations des conseils d'élèves (1, 2, 3 et 4) pour réaliser le recueil de données.

Observations Elèves		Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)									
		C1	C2	C1+C2	Moyenne C1 + C2	C3	C4	C3+C4	Moyenne C3 + C4	Totaux	Moyenne Totaux
A	moyen	22	13	35	17,5	13	4	17	8,5	52	13
B	moyen	4	1	5	2,5	0	2	2	1	7	1,75
C	moyen	11	7	18	9	25	13	38	19	56	14
D	petit	2	6	8	4	7	6	13	6,5	21	5,25
E	petit	7	24	31	15,5	9	7	16	8	47	11,75
F	moyen	2	1	3	1,5	2	1	3	1,5	6	1,5
G	moyen					0	3	3	1,5	3	1,5
H	moyen	6	11	17	8,5	6	3	9	4,5	26	6,5
I	grand					5	6	11	5,5	11	5,5
J	petit	1	0	1	0,5	9	1	10	5	11	2,75
K	moyen	9	10	19	9,5	7	13	20	10	39	9,75
L	moyen	6	3	9	4,5	5	7	12	6	21	5,25
M	grand	7	7	14	7	11	17	28	14	42	10,5
N	grand	13	13	26	13	12	15	27	13,5	53	13,25
O	moyen	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0,25
P	moyen	10	4	14	7	3	5	8	4	22	5,5
Q	petit	3	4	7	3,5	9	2	11	5,5	18	4,5
R	moyen	13	11	24	12	2	9	11	5,5	35	8,75
S	petit	0	0	0	0	1	0	1	0,5	1	0,25
T	moyen	12	15	27	13,5					27	13,5
U	moyen	13	5	18	9	6	7	13	6,5	31	7,75
V	petit	8	0	8	4	2	2	4	2	12	3
W	moyen	2	0	2	1	0	1	1	0,5	3	0,7
X	petit	0	10	10	5					10	5
TOTAL		151	145	296	6,72727	134	125	259	5,88636	555	6,30681

Observations Elèves		Nombre de prise de parole (interventions volontaires avec / sans bâton de parole).																			
		ARGUMENTE (Entretien le débat)										PROPOS DECONSTRUIT (Hors propos, n'entretient pas le débat)									
		C1	C2	C1+C2	Moyenne C1 + C2	C3	C4	C3+C4	Moyenne C3 + C4	Totaux	Moyenne Totaux	C1	C2	C1+C2	Moyenne C1 + C2	C3	C4	C3+C4	Moyenne C3 + C4	Totaux	Moyenne Totaux
A	moyen	5	2	7	3,5	3	2	5	2,5	12	3	0	1	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25
B	moyen	2	0	2	1	0	0	0	0	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	moyen	3	3	6	3	3	4	7	3,5	13	3,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	petit	0	2	2	1	1	3	4	2	6	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	petit	2	2	4	2	0	1	1	0,5	5	1,25	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0,25
F	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	moyen					0	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0
H	moyen	3	2	5	2,5	1	0	1	0,5	6	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	grand					1	2	3	1,5	3	1,5					0	0	0	0	0	0
J	petit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	moyen	3	2	5	2,5	1	2	3	1,5	8	2	2	0	2	1	0	0	0	0	2	0,5
L	moyen	4	2	6	3	2	3	5	2,5	11	2,75	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0,25
M	grand	4	2	6	3	1	4	5	2,5	11	2,75	0	0	0	0	2	0	2	1	2	0,5
N	grand	3	2	5	2,5	5	4	9	4,5	14	3,5	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	2	0,5
O	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	moyen	3	0	3	1,5	0	1	1	0,5	4	1	1	0	1	0,5	1	0	1	0,5	2	0,5
Q	petit	0	1	1	0,5	0	1	1	0,5	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	moyen	1	0	1	0,5	0	1	1	0,5	2	0,5	0	2	2	1	0	2	2	1	4	1
S	petit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	moyen	3	6	9	4,5					9	4,5	2	0	2	1					2	1
U	moyen	2	1	3	1,5	2	3	5	2,5	8	2	1	0	1	0,5	0	0	0	0	1	0,5
V	petit	1	0	1	0,5	2	1	3	1,5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
W	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	petit	0	1	1	0,5					1	0,5	0	1	1	0,5					1	0,5
TOTAL		39	28	67	1,52273	22	32	54	1,22727	121	1,375	7	4	11	0,25	4	4	8	0,18182	19	0,2159

Observations		Nombre de prise de parole « non autorisée »										Nombre d'interruptions des tours de parole des autres.									
		C1	C2	C1+C2	Moyenne C1 + C2	C3	C4	C3+C4	Moyenne C3 + C4	Totaux	Moyenne Totaux	C1	C2	C1+C2	Moyenne C1 + C2	C3	C4	C3+C4	Moyenne C3 + C4	Totaux	Moyenne Totaux
A	moyen	1	0	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	moyen	1	0	1	0,5	0	2	2	1	3	0,75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	petit	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	petit	0	1	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25	0	1	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25
F	moyen	2	0	2	1	0	0	0	0	2	0,5	1	0	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25
G	moyen					0	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0
H	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	grand					0	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0
J	petit	0	0	0	0	0	1	1	0,5	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	moyen	0	1	1	0,5	1	1	2	1	3	0,75	0	0	0	0	1	0	1	0,5	1	0,25
L	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	grand	1	0	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	grand	1	3	4	2	3	3	6	3	10	2,5	0	2	2	1	0	0	0	0	2	0,5
O	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	moyen	1	0	1	0,5	3	1	4	2	5	1,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q	petit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	moyen	1	0	1	0,5	0	0	0	0	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	petit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	moyen	0	0	0	0					0	0	0	0	0						0	0
U	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	petit	0	0	0	0	2	0	2	1	2	0,5	0	0	0	0	1	1	2	1	2	0,5
W	moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	petit	0	1	1	0,5					1	0,5	0	0	0						0	0
TOTAL		8	6	14	0,31818	9	9	18	0,40909	32	0,3636	1	3	4	0,09091	2	1	3	0,06818	7	0,0795

5 Les outils du conseil (photos) :
5.1 – Les boîtes



Une proposition :
on ~~potover~~ aller à
la piscine

Un malheur : je voudrais
que [redacted] et
[redacted] sont plus amie, avec
moi sans raison ☹

5.2 – L'affiche

Fermez les yeux et
respirez 3 fois.

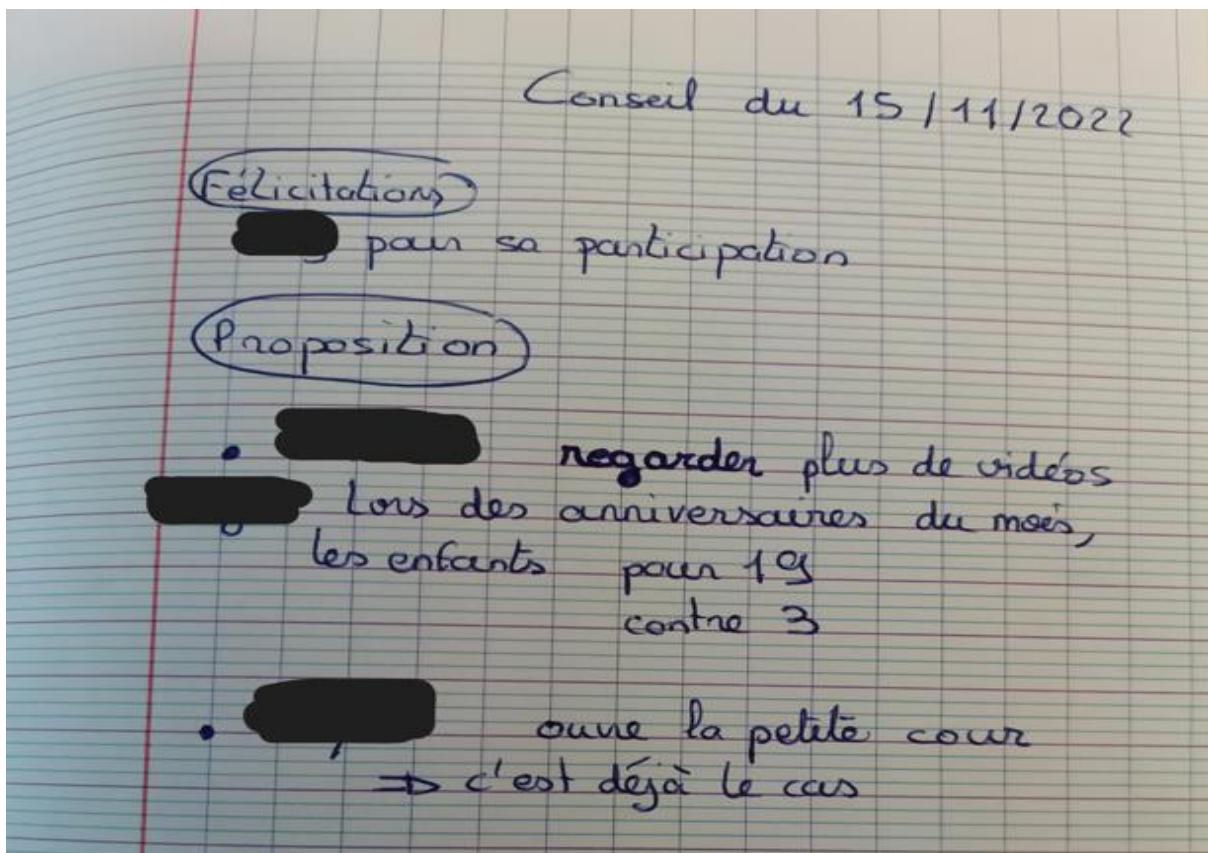
Le conseil est ouvert :

- ① boîte à bonheurs - félicitations
- ② boîte à malheurs
- ③ boîte à propositions

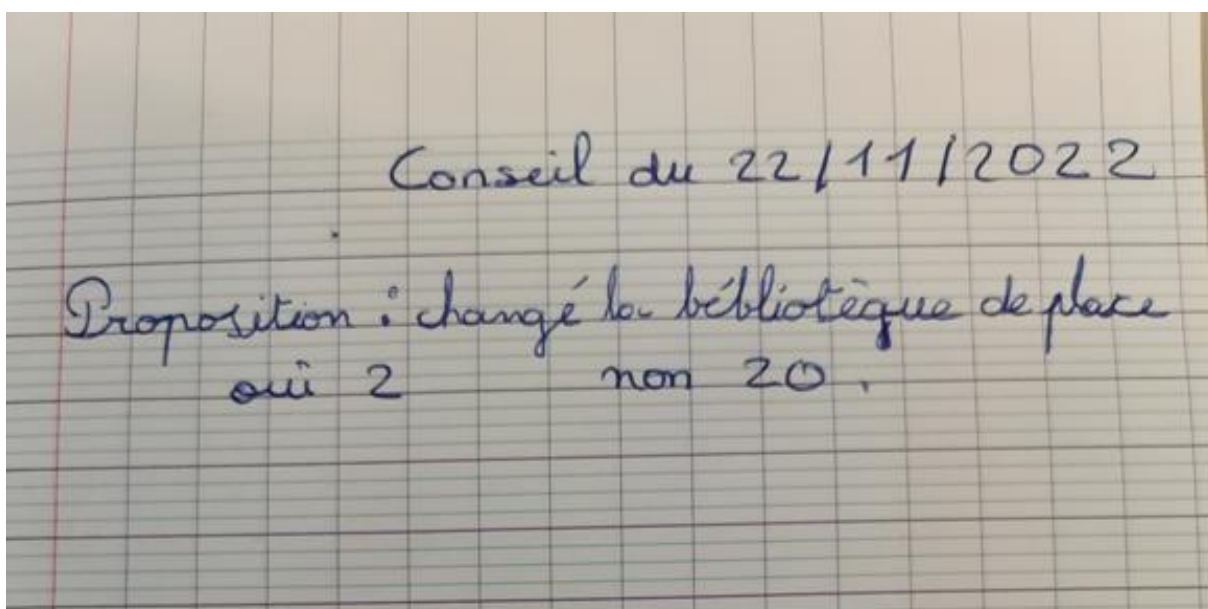
Le conseil est fermé.

5.3 – Cahier du conseil

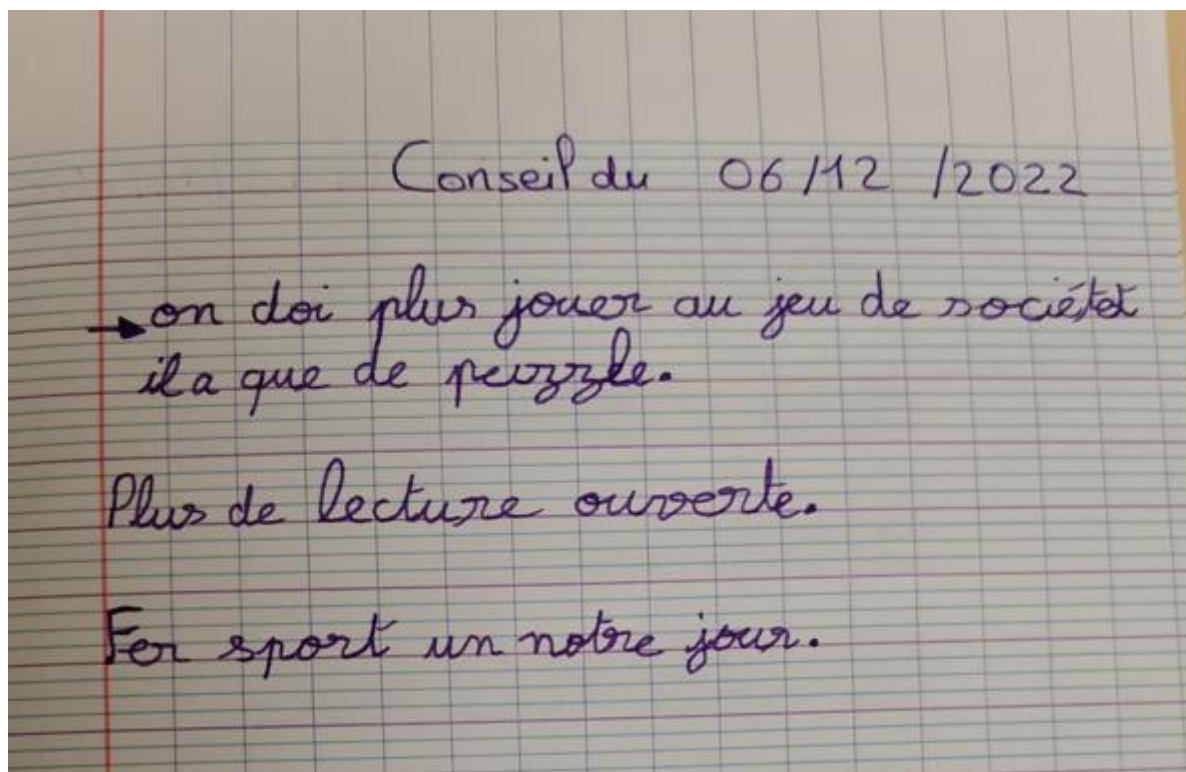
5.3.1 – Cahier du conseil. 1^{er} conseil du 15/11/22



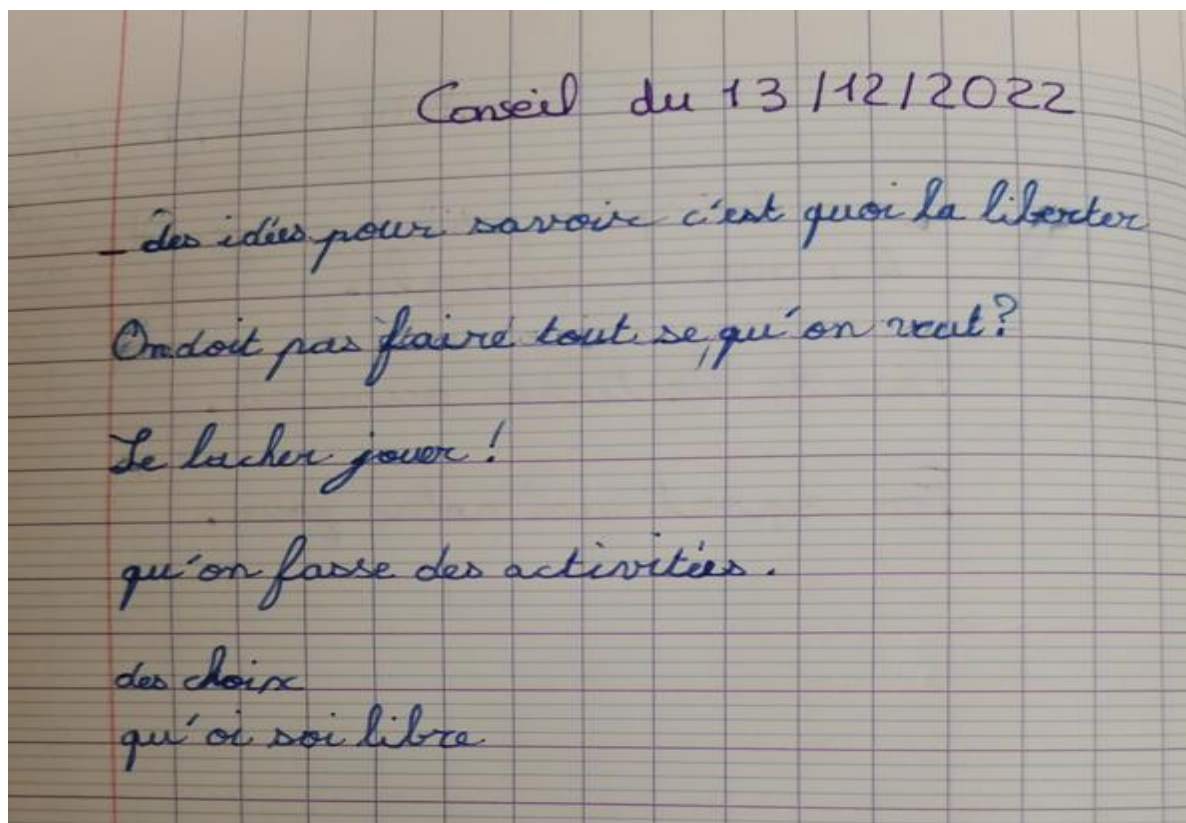
5.3.2 – Cahier du conseil. 2nd conseil du 22/11/22



5.3.3 – Cahier du conseil. 3^{ème} conseil du 06/12/22



5.3.4 – Cahier du conseil. 4^{ème} conseil du 13/12/22



6 - Tableaux des données des observations pour élaboration des profils.

6.1 – Tableau1 (données du graphique 1)

Tableau 1 - Observation 1 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – tous profils confondus.

	Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)
Total des interventions des élèves	406
Quartile 1	11
Quartile 3	20,75

6.2– Tableau 2 (données du graphique 2)

Tableau 2 - Observation 2 pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – tous profils confondus.

	Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)
Total des interventions des élèves	379
Quartile 1	9,5
Quartile 3	23

6.3– Tableau 3 (données des graphiques 6,7, 8 et 9)

Tableau 3 - Total des observations 1 et 2 confondues pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » – les quartiles.

	Nombre de fois où l'élève demande la parole. (Lève le doigt / Demande le bâton de parole)
Total des interventions des élèves	785
Quartile 1	20
Quartile 3	46

7 - Tableaux des données observations des conseils 1 à 4.

7.1 – Tableaux 4 et 5 (données du graphique 10)

Tableau 4 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2)

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'interventions total	151	100 %	145	100 %	296	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈21,46		≈22,52		≈43,98	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	3	≈13,98 %	≈6,29	≈27,93 %	≈9,29	≈21,12 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈8,46	≈39,42 %	≈6,23	≈27,66 %	≈14,69	≈33,40 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	≈10	≈46,60 %	10	≈44,41 %	≈20	≈45,48 %

Tableau 5 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de fois où l'élève demande la parole » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention total	134	100 %	125	100 %	259	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈20,81		≈20,98		≈41,79	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	≈6,17	≈29,65 %	3	≈14,30 %	≈9,17	≈21,94 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈5,31	≈25,52 %	≈5,31	≈25,31 %	≈10,62	≈25,41 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	≈9,33	≈44,83 %	≈12,67	≈60,39 %	≈22	52,65 %

7.2– Tableaux 6 et 7 (données du graphique 11)

Tableau 6 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole - ARGUMENTE » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'intervention total	39	100 %	28	100 %	67	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈6,16		≈4,24		≈10,4	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	≈0,43	≈6,98 %	≈0,86	≈20,28 %	≈1,29	≈12,40 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈2,23	≈36,20 %	≈1,38	≈32,55 %	≈3,61	≈34,71 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	3,5	≈56,82 %	2	≈47,17 %	5,5	≈52,89 %

Tableau 7 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole - ARGUMENTE » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention total	22	100 %	32	100 %	54	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈3,75		≈5,56		≈9,31	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0,5	≈13,34 %	1	≈17,99 %	1,5	≈16,11 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,92	≈24,53 %	≈1,23	≈22,12 %	≈2,15	≈23,09 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	≈2,33	≈62,13 %	≈3,33	≈59,89 %	≈5,66	≈60,80 %

7.3– Tableaux 8 et 9 (données du graphique 12)

Tableau 8 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole – PROPOS DECONSTRUIT » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'intervention total	7	100 %	4	100 %	11	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈0,96		≈0,37		≈1,33	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0	0 %	≈0,14	≈37,84 %	≈0,14	≈10,53 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,46	≈47,92 %	≈0,23	≈62,16 %	≈0,69	≈51,88 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	0,5	≈52,08 %	0	0 %	0,5	≈37,59 %

Tableau 9 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole – PROPOS DECONSTRUIT » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention total	4	100 %	4	100 %	8	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈1,08		≈0,4		≈1,48	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0	0 %	≈0,17	≈42,5 %	≈0,17	≈11,49 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,08	≈7,41 %	≈0,23	≈57,5 %	≈0,31	≈20,94 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	1	≈92,59 %	0	0 %	1	≈67,57 %

7.4– Tableaux 10 et 11 (données du graphique 13)

Tableau 10 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole – ARGUMENTE et PROPOS DECONSTRUIT » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'intervention total	46	100%	32	100%	78	100%
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈7,12		≈4,61		≈11,73	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	≈0,43	≈6,04 %	≈1	≈21,69 %	≈1,43	≈12,19 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈2,69	≈37,78 %	≈1,61	≈34,92 %	≈4,3	≈36,66 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	4	≈56,18 %	2	≈43,39 %	6	≈51,15 %

Tableau 11 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole – ARGUMENTE et PROPOS DECONSTRUIT » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention total	26	100%	36	100%	62	100%
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈4,83		≈5,96		≈10,79	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0,5	≈10,35 %	≈1,17	≈19,63 %	≈1,67	≈15,48 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈1	≈20,70 %	≈1,46	≈24,50 %	≈2,46	≈22,80 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	≈3,33	≈68,95 %	≈3,33	≈55,87 %	≈6,66	≈61,72 %

7.5 – Tableaux 12 et 13 (données du graphique 14)

Tableau 12 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'intervention total	8	100 %	6	100 %	14	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈1,46		≈1,87		≈3,33	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0	0 %	≈0,29	≈15,51 %	≈0,29	≈8,71 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,46	≈31,51 %	≈0,08	≈4,28 %	≈0,54	≈16,22 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	1	≈68,49 %	1,5	≈80,21 %	≈2,5	≈75,07 %

Tableau 13 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention total	9	100 %	9	100 %	18	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈1,64		≈1,64		≈3,28	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	≈0,33	≈20,12 %	≈0,33	≈20,12 %	≈0,66	≈20,12 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,31	≈18,90 %	≈0,31	≈18,90 %	≈0,62	≈18,90 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	1	≈60,98 %	1	≈60,98 %	2	≈60,98 %

7.6 – Tableaux 14 et 15 (données du graphique 15)

Tableau 14 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
	1	100 %	3	100 %	4	100 %
Nombre d'intervention total	1	100 %	3	100 %	4	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈0,08		≈1,14		≈1,22	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	0	0 %	≈0,14	≈12,28 %	≈0,14	≈11,47 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,08	100 %	0	0 %	≈0,08	≈6,56 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	0	0 %	1	≈87,72 %	1	≈81,97 %

Tableau 15 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
	2	100 %	1	100 %	3	100 %
Nombre d'intervention total	2	100 %	1	100 %	3	100 %
Nombre moyen d'interventions par élève total (tous profils confondus)	≈0,25		≈0,17		≈0,42	
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "petits parleurs")	≈0,17	≈68 %	≈0,17	100 %	≈0,34	≈80,95 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,08	≈32 %	0	0 %	≈0,08	≈19,05 %
Nombre moyen d'interventions par élève (profils "grands parleurs")	0	0 %	0	0 %	0	0 %

7.7 – Tableaux 16 et 17 (données du graphique 16)

Tableau 16 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » et Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » pour les conseils sans bâton de parole (Conseils 1 et 2).

	Conseil n°1		Conseil n°2		Conseils 1+2	
Nombre d'intervention totale	9	100%	9	100%	18	100%
Nombre moyen d'intervention par élève total (tous profils confondus)	≈1,54		≈3,01		≈4,55	
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "petits parleurs")	0	0%	≈0,43	≈14,28 %	≈0,43	≈9,45 %
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,54	≈35,06 %	≈0,08	≈2,66 %	≈0,62	≈13,63 %
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "grands parleurs")	1	≈64,94 %	2,5	≈83,06 %	3,5	≈76,92 %

Tableau 17 - Moyenne d'interventions par élèves pour la variable « Nombre de prise de parole « non autorisée » et Nombre d'interruptions des tours de parole des autres » pour les conseils avec bâton de parole (Conseils 3 et 4).

	Conseil n°3		Conseil n°4		Conseils 3+4	
Nombre d'intervention totale	11	100%	10	100%	21	100%
Nombre moyen d'intervention par élève total (tous profils confondus)	≈1,89		≈1,81		≈3,7	
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "petits parleurs")	≈0,5	≈26,46 %	≈0,5	≈27,62 %	≈1	≈27,03 %
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "moyens parleurs")	≈0,39	≈20,63 %	≈0,31	≈17,13 %	≈0,7	≈18,92 %
Nombre moyen d'intervention par élève (profils "grands parleurs")	1	≈52,91 %	1	≈55,25 %	2	≈54,05 %