



## **Quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle, CALAP, 10, 73-88**

Berthille Pallaud

### **► To cite this version:**

Berthille Pallaud. Quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle, CALAP, 10, 73-88. Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, 1993, L'enfant "étranger" en interactions, 10, pp.73-88. <hal-01311002>

**HAL Id: hal-01311002**

**<https://hal.science/hal-01311002v1>**

Submitted on 3 May 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

L'ENFANT  
"ÉTRANGER"

EN INTERACTIONS

CALaP

1993 fascicule n° 10

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE RENE DESCARTES  
U.R.A. 1031 - U.F.R. de Linguistique Générale et Appliquée

CALaP n°10, 1993, 73-88

QUELQUES ASPECTS DE L'INTERACTION  
CHEZ L'ENFANT EN GRANDE SECTION  
MATERNELLE

(LE CAS D'UNE Z.E.P. DE ROMANS)

BERTHILLE PALLAUD

La municipalité et l'Inspection départementale de l'Education nationale de Romans se sont adressées à l'équipe du G.A.R.S.<sup>1</sup> à Aix pour une étude sur le français parlé d'enfants de migrants en Grande Section maternelle. Dans les écoles de la Z.E.P., les enseignants formulaient une hypothèse : les difficultés que rencontrent les enfants lors de l'apprentissage de la langue écrite à l'école primaire pourraient avoir leur source dans une mauvaise maîtrise du français parlé jusque là. Il convenait donc d'étudier ce français parlé à l'étape de la Grande Section maternelle.

Cette recherche entreprise en étroite collaboration avec certains enseignants des écoles de Romans s'est déroulée durant la période d'avril 1991 à juin 1992. Elle a donné lieu à un rapport remis en octobre 1992 (Blanche Benveniste, Pallaud et Hennequin, 1992). Seuls quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle seront abordés ici.

Cette étude a comporté deux volets : une enquête individuelle concernant les enfants de Grande Section des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry (toutes deux en Zone d'éducation prioritaire) et Récollets (quartier à milieu socio-économique aisé), et un recueil de français parlé auprès de ces enfants. Dans l'un et l'autre cas, les données ont été recueillies par les enseignants eux-mêmes assistés à certaines étapes par l'équipe du G.A.R.S.<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Groupe Aixois de Recherche Syntaxique dirigé par le Professeur Claire Blanche-Benveniste.

<sup>2</sup> Ces enregistrements ont été transcrits par l'équipe du G.A.R.S. selon la méthode et les conventions décrites dans l'ouvrage de Claire BLANCHE BENVENISTE et Colette

## I. DE QUELS ENFANTS S'AGIT-IL ?

L'enquête conduite lors des années scolaires 1990 - 1991 et 1991 - 1992 a comporté un questionnaire adressé aux enseignants des quatre classes choisies. Ce questionnaire concerne chaque élève individuellement et a pour objectif d'obtenir d'abord des informations sur l'âge et le sexe de l'élève, de préciser le contexte socio-juridique de ses parents (nationalité, origine migrante) et des caractéristiques éducatives de leur milieu. Il comporte des questions sur les langues parlées par l'élève et ses parents ainsi que sur le degré d'alphabétisation de sa famille<sup>3</sup>.

Le second volet de l'enquête concerne l'évaluation par l'enseignant de certaines compétences de l'élève<sup>4</sup> :

- compétences langagières : loquacité (quatre niveaux : silencieux et refus de parler ; silencieux et murmure le plus souvent ; moyennement loquace ; loquace), compréhension de l'élève par l'enseignant et vice-versa (trois niveaux : bon, moyen, faible), conformité du langage (trois niveaux : bon, moyen, faible)
- compétences scolaires : résultats obtenus en activité d'éveil, mathématiques, écriture du prénom et psychomotricité (chacune avec trois items : bon, moyen, faible)
- pronostic et proposition pour l'année scolaire suivante : passage ou non dans la classe de cours préparatoire avec ou sans hésitation, assorties ou non de normes particulières.

Si on considère les origines migrantes des élèves, ces trois écoles diffèrent fortement quant à la composition de leurs classes (Grande Section). La presque totalité de la classe à l'école Jules Verne (96% à 100%) est composée d'enfants d'origine migrante maghrébine et turque. A l'école Saint-Exupéry où les élèves d'origine étrangère ne représentent que 56% à 60% des effectifs, ces origines sont beaucoup plus diversifiées (10 pays différents). L'école des Récollets a elle aussi des élèves en provenance de

JEANJEAN (1987). Trois volumes de corpus accompagnent le rapport de cette étude réalisée à Romans et ont été adjoints à la bibliothèque du G.A.R.S..

<sup>3</sup> La réponse à cette première catégorie de questions nécessite un échange entre l'enseignant et les familles des élèves. Nous avons par nos réunions et des engagements précis, établi le caractère confidentiel des réponses recueillies et tenu à établir un climat de confiance entre les enseignants et nous. Tout cela a été largement facilité par les initiatives de l'équipe pédagogique à l'origine de cette étude.

<sup>4</sup> Cette enquête a été effectuée, au total, à trois moments différents :  
 - pour l'année scolaire 1990 - 1991 : en juin 1991 (élèves de Grande Section n = 91)  
 - pour l'année scolaire 1991 - 1992 :  
   . en novembre 1991 (élèves de Grande section, n = 81)  
   . en juin 1992 (élèves de CP des ex-Grande section de juin 1991, n = 81)

pays étrangers mais dans une proportion moindre (15% à 24%) ; les origines sont également diverses (5 pays).

Quelle que soit l'école, il s'agit à 80% de migration de deuxième génération (celle des parents) ; les enfants sont donc nés en France pour une bonne partie d'entre eux mais leurs parents ont connu un vécu de migration relativement récent. La migration des grand-parents (troisième génération), et celle des enfants eux-mêmes (première génération) ne représentent chacune que 10% des effectifs.

La grande majorité des cas sont des migrations de couples (15 cas seulement sur 115 font exception).

L'examen du cursus scolaire antérieur à la Grande Section montre que, dans les trois écoles, il est semblable : quelques enfants (environ 10%) ont peu ou pas du tout fréquenté la Petite et/ou Moyenne Section. Les enfants Français d'origine sont plutôt moins scolarisés que les enfants d'origine migrante.

Nous nous sommes intéressés au contexte culturel dans lequel vivent ces élèves vu sous l'angle de la possibilité pour l'entourage de lire et écrire et donc de fournir à ces enfants des potentialités identificatoires et de soutien scolaires. Les réponses obtenues ont montré que c'est une question très difficile à aborder par une simple et rapide enquête. Deux faits semblent toutefois se dégager :

- les déclarations d'alphabétisation de la mère sont deux fois moins fréquentes que chez le père ; or, on a vu l'importance, en tout cas pour certaines petites filles, du travail de la mère hors du foyer.
- que ce soit auprès de ses parents ou de ses frères et sœurs, l'enfant a la possibilité de trouver presque toujours une aide dans son acquisition du système écrit français (deux cas seulement font exception).

## II. LA LOQUACITE DES ELEVES

Le moment de langage (même à l'école maternelle) n'est pas le seul où l'enfant exerce ses compétences langagières ; il y développe un certain style interactif auquel l'enseignant se trouve confronté. La loquacité plus ou moins grande de l'élève contribue à la représentation que se fait l'enseignant de ses capacités langagières, capacités mises en cause, on s'en souvient, dans la réussite scolaire ultérieure.

Nous avons proposé aux enseignants de répartir les élèves selon quatre degrés de loquacité :

1. Elève silencieux refusant fréquemment de répondre ou parler (niveau S.R.)
2. Elève le plus souvent silencieux et parlant dans un murmure (niveau S.M.)

3. Elève moyennement loquace (niveau L.M)
4. Elève loquace (niveau L.).

Les réponses des enseignants ont été d'abord envisagées en fonction des écoles et des années (1990 - 1991 ; 1991 - 1992).

Les élèves des trois écoles (Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets) ne diffèrent pas sensiblement (tableau 1) :

- ces classes ont peu d'élèves refusant fréquemment de parler (niveau S.R.)
- seulement 10 à 24 % des effectifs sont assez silencieux et murmurent lorsqu'ils parlent (niveau S.M.).

Ces deux catégories d'élèves concernent au total 18,6 % des effectifs (32 sur 172 élèves) ; le reste des enfants est loquace ou moyennement loquace. Ces tendances se retrouvent d'une année sur l'autre.

A ce stade de l'analyse, l'école témoin (école des Récollets) ne diffère pas des autres écoles : elle a aussi des élèves s'exprimant peu dans le contexte de la classe.

Une étude plus approfondie a été effectuée en tenant compte d'une part des origines migrantes de l'élève et d'autre part de la variable sexe.

	SILENCIEUX REFUS	SILENCIEUX MURMURES	LOQUACITE MOYENNE	LOQUACITE HABITUELLE
Jules Verne 1 (N=31)	2 6,5%	4 12,9%	9 29,0 %	16 51,6%
Jules Verne 2 (N=49)	1 2,0%	5 10,2%	19 38,8%	24 49,0%
Saint Exupéry (N=45)	3 6,7%	11 24,4%	17 37,8%	14 31,1%
Récollets (N=47)	1 2,1%	5 10,6%	25 53,3%	16 34,0%
TOTAL (N=172)	7 4,1%	25 14,5%	70 40,7%	70 40,7%

**Tableau 1** Loquacité des élèves de quatre classes de Grande section maternelle des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets, lors de années scolaires 1990 - 1991 et 1991-1992.

Effectifs et pourcentages

## 1° Loquacité en fonction des origines (cf. tableau 2)

Si on examine les réponses obtenues à propos des élèves d'origine française en les comparant à celles fournies pour le reste des élèves (origines migrantes diverses), ces derniers ne sont pas (comme on aurait pu s'y attendre) le plus souvent silencieux ou en refus de parler : ils représentent 16,5% (19 élèves sur 115 enfants d'origine migrante) alors que les élèves "nationaux" silencieux représentent 22,8 % (13 élèves sur 57). Il semble donc opportun d'exclure l'idée que l'élève ayant dans sa famille un vécu de migration (celui des parents en grande majorité) va se retrouver plus qu'un autre dans la catégorie de loquacité inférieure.

Il n'en reste pas moins que parmi les enfants d'origine migrante, deux types d'élève se retrouvent particulièrement dans le cas d'élèves silencieux et refusant de parler (niveau S.R et S.M.). Il s'agit des enfants d'origine dites "turque" et "cambodgienne" dont respectivement 36,8 % (7 sur 19 Turcs) et 44,4 % (4 sur 9 Cambodgiens) sont très peu loquaces. De telles proportions ne sont pas obtenues avec des enfants d'autres origines.

Ce résultat ne peut être interprété sans le recours aux autres observations. On verra que si les enfants Turcs et Cambodgiens sont placés là dans la même catégorie, ils diffèrent grandement sous d'autres aspects. Il y a d'ailleurs toutes les raisons de supposer que des facteurs bien différents soient à l'origine de ces comportements silencieux, ce qui nécessiterait une étude spécifique.

## 2° Loquacité en fonction de la variable sexe (cf. tableau 3)

Les différences entre jeunes garçons et filles ont été si souvent soulignées en ce qui concerne le langage qu'il était tentant de voir si elles sont perceptibles dans le cas de cette étude.

Il y avait une parité remarquable dans la répartition des sexes dans les Grandes sections maternelles, on la retrouve dans les réponses sur la loquacité des élèves : sur 31 enfants déclarés silencieux ou refusant fréquemment de parler (niveaux S.R. et S.M.) 16 sont des garçons et 15 des filles.

On ne peut donc parler d'un effet de la variable sexe sur la loquacité en classe.

	SILENCIEUX, REFUS MURMURES (N=31)	LOQUACITE MOYENNE HABITUELLE (N=141)
FRANCE (N=57)	13 22,8%	44 77,2%
ALGERIE (N=42)	4 9,5%	38 90,5%
TURQUIE (N=19)	7 36,8%	12 63,2%
MAROC (N=18)	1 5,6%	17 94,4%
ESPAGNE (N=11)	1 9,1%	10 90,9%
CAMBODGE (N= 9)	4 44,4%	5 55,6%
TUNISIE (N= 7)	0 0,0%	7 100 %
LAOS (N= 2)	0	1
PORTUGAL (N= 1)	1	0
SYRIE (N= 1)	0	1
POLOGNE (N= 1)	0	1
YOUgoslavie (N= 1)	0	1
ITALIE (N= 1)	0	1
REUNION (N= 1)	0	1
COREE (N= 1)	0	1

Tableau 2 Loquacité des élèves de quatre classes de Grande section des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets en fonction des lieux d'origine des migrations (années scolaires 1990 - 1991 et 1991 - 1992).

	SILENCIEUX REFUS MURMURES	LOQUACITE MOYENNE HABITUELLE
GARCONS (N=86)	16 18,6%	70 81,4%
FILLES (N=86)	15 17,4%	71 82,6%

Tableau 3 Loquacité des filles et garçons, élèves de quatre classes de Grande section des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets (années scolaires 1990 - 1991 et 1991 - 1992).

### III. LA CONFORMITE DU LANGAGE

La conformité du langage de l'élève n'est abordée là qu'à travers la représentation qu'en a l'enseignant et cela de façon globale, c'est-à-dire en laissant ce dernier fonder implicitement sa réponse. Il ne s'agit pas en effet d'objectiver cette caractéristique ce qui aurait conduit à fournir aux enseignants des critères de réponses définissant des niveaux de conformité du langage.

Nous visions seulement à étudier ce que l'enseignant répond à propos de chaque élève pris individuellement alors que nous savons d'ores et déjà ce qu'il pense de cette conformité de ses élèves en général : selon lui, elle est défectueuse et il fait l'hypothèse que réside là la source des difficultés scolaires ultérieures. Il était donc important de chercher à décrire le résultat global obtenu statistiquement, grâce à une enquête individuelle. Nous avons donc posé aux enseignants des questions sur la conformité du langage élève par élève. Cela permet d'une part de confronter cette enquête (réalisée par eux-mêmes) à leur opinion émise auparavant et d'autre part de leur fournir la description détaillée de leurs conclusions vis-à-vis de chaque élève. Ce qu'ils en généraliseront aura alors un autre statut.

Trois possibilités sont envisagées pour caractériser la conformité au langage : bonne, moyenne et faible.

L'étude sur les deux années scolaires (1990 - 1991 ; 1991 - 1992) (Tableau 4) révèle une nette différence entre les écoles. A l'école témoin (école des Récollets), plus de 60 % des élèves sont déclarés bons, le reste est moyen à une exception près (un élève est déclaré faible).

A l'école Saint-Exupéry la proportion d'enfants bons en langage tombe à 40 % comme à l'école Jules Verne (38 et 45 %). En revanche les enfants moyens sont au fond aussi nombreux dans les trois écoles. Ce qui change

c'est aussi la proportion d'enfants faibles puisqu'elle devient 17 % à l'école Saint-Exupéry, 26 et 32 % dans les deux classes de Jules Verne.

En résumé, on peut dire que quelle que soit l'école il y a autant d'enfants moyens en langage. En revanche, en Zone d'Education Prioritaire, par comparaison avec l'école témoin, les enseignants trouvent une part plus importante de leurs élèves faibles et une moins grande proportion d'entre eux bons. Il reste que le pourcentage d'enfants jugés conformes en langage reste supérieur ou égal aux autres catégories quelle que soit l'école.

	BONNE	MOYENNE	FAIBLE
JULES VERNE 1 (N=31)	14 45,2%	7 22,6%	10 32,2%
JULES VERNE 2 (N=49)	19 38,8%	17 34,7%	13 26,5%
SAINT EXUPERY (N=45)	19 40,0%	18 42,2%	8 17,8%
RECOLLETS (N=47)	29 61,7%	17 36,2%	1 2,1%
TOTAL (N=172)	80 46,5%	60 34,8%	32 18,6%

**Tableau 4** Appréciation, par les enseignants sur la conformité du langage de chacun de leurs élèves.

Etude sur quatre classes de Grande section maternelle des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets, lors des années scolaires 1990 - 1991 et 1991 - 1992.

Effectifs et pourcentages

L'analyse de la conformité du langage en fonction de l'origine de l'élève (tableau 5) montre qu'en Zone d'Education Prioritaire, toutes les populations se répartissent de façon semblable à l'exception d'une seule, celle des Turcs :

- cette répartition correspond à celle qui a été décrite précédemment sur le plan global.

- les proportions obtenues chez les enfants Turcs sont inverses de celles obtenues avec les autres élèves : il y a 68 % d'élèves Turcs jugés faibles, 26 % jugés moyens, et seulement 5 % jugés bons (1 sur 19 enfants).

On notera que les enfants Cambodgiens qui partageaient avec les enfants Turcs, le fait d'être peu loquaces sont estimés semblables au reste des enfants quant à la conformité du langage. Cette analyse révèle par ailleurs

que là aussi, les enfants d'origine française ne se montrent pas plus à l'aise dans le langage que les enfants d'origine migrante. Ce résultat tend à prouver que cette caractéristique (la conformité du langage) n'est pas sous la dépendance du facteur migration mais sous celle du milieu socio-économique. Il y a un effet "quartier" plus qu'il n'y a un effet "origine socio-culturelle" de l'élève. C'est en tout cas ce que montre l'étude statistique des représentations qu'ont les enseignants vis-à-vis de chacun de leurs élèves. Comme les Zones d'Education Prioritaire sont des zones à forte proportion de populations d'origine migrante, l'idée d'un problème de langage fondé sur un handicap implicite dû à une situation linguistique complexe, vient tout naturellement fournir une explication à des difficultés scolaires. Or, dans notre étude, mis à part le cas spécifique des élèves Turcs, les difficultés de langage en Zone d'Education Prioritaire ne peuvent pas être expliquées uniquement par les origines migrantes et donc une situation linguistique complexe. Elle sont plutôt fondées sur une situation commune à tous ces enfants qui vivent dans ces zones ; et manifestement ce n'est pas la complexité d'une situation linguistique<sup>5</sup>.

APPRECIATION	BONNE	MOYENNE	FAIBLE
FRANCE ZEP (N=18)	8 44,4%	7 38,9%	3 16,7%
FRANCE REC (N=37)	23 62,2%	13 35,1%	1 2,7%
ALGERIE (N=42)	22 52,4%	12 28,6%	8 19,0%
TURQUIE (N=19)	1 5,3%	5 26,3%	13 68,4%
MAROC (N=18)	9 50,0%	6 33,3%	3 16,7%
ESPAGNE (N=11)	5 46,4%	5 46,4%	1 9,2%
CAMBODGE (N= 9)	4 44,4%	4 44,4%	1 11,2%
TUNISIE (N= 7)	3 42,9%	3 42,9%	1 14,2%

**Tableau 5** Appréciation, par les enseignants, sur la conformité du langage de chacun de leurs élèves en fonction des lieux d'origine des migrations.

Etude sur quatre classes de Grande section des écoles Jules Verne, Saint-Exupéry et Récollets (années scolaires 1990 - 1991 et 1991 - 1992)

FRANCE ZEP : élèves d'origine française scolarisés en Zone d'Education Prioritaire

FRANCE REC : élèves de l'école des Récollets (école témoin)

<sup>5</sup> BAUDELLOT et ESTABLET (1975, 1989 et 1992), LE GUEN (1991) ne cessent de rappeler le rôle déterminant et fondamental dans notre société joué par l'origine sociale sur la réussite scolaire. Notre étude retrouve cette influence jusque dans certains aspects du langage de l'enfant comme la conformité de ce langage.

#### IV. LA PLUS OU MOINS GRANDE AISANCE DANS LA PRISE DE PAROLE

Pour mesurer la compétence des enfants, il ne suffit pas de vérifier s'ils font des fautes ou s'ils parlent correctement. Encore faut-il voir s'ils parlent facilement, et s'ils ont de l'aisance. En effet, les enseignants sont plus sensibles qu'ils ne le pensent à "l'aisance" des enfants, et il est intéressant de voir ce que cette notion recouvre. Il n'est plus question de la qualité de la langue, mais de la façon dont ils s'en servent.

Pour tenter de saisir cette qualité de la prise de parole, nous avons fait deux approches ; l'une, quantitative, mesure la fluidité du discours : la taille du discours que peut tenir un enfant sans qu'on le relance ; le nombre de relances nécessaires pour le faire parler ; le nombre de pauses que fait l'enfant, et leurs dimensions. L'autre, plus qualitative, se fonde sur les attitudes des enfants, et sur ce qu'ils disent.

##### 1° Approche quantitative

Sur notre proposition, en avril 1991, les enseignants de l'école Jules Verne ont accepté d'enregistrer des énoncés de leurs élèves dans le cadre d'une situation de communication interindividuelle : il s'agissait d'un jeu psychomoteur reposant sur la transmission d'un message, (d'un enfant à un autre), sur un parcours à effectuer dans la classe. Ces enregistrements ont permis la constitution de deux corpus ("le cerceau" et "le ballon"). L'analyse du premier d'entre eux a confirmé l'idée que nous avions au départ, à savoir qu'une préparation à la situation d'énonciation et d'enregistrement est indispensable si on veut approcher les compétences des enfants particulièrement si ces derniers appartiennent à une zone d'éducation prioritaire.

Il est en effet apparu une très grande variété entre les élèves et surtout une grande difficulté pour certains à pouvoir prendre la parole et fournir un énoncé<sup>6</sup> de plus de dix mots. L'enseignante elle-même décontenancée probablement par ces difficultés contribue involontairement par ses interventions de soutien à faire obstacle à la poursuite des énoncés.

Notre analyse a porté sur des paramètres physiques des énoncés qui constituent ces récits de parcours : la taille des énoncés sans relance, le nombre de relances par l'enseignante et le nombre de pauses courtes (++) et longues (+++) (tableau 6).

Trois enfants ne produisent que des énoncés courts ; l'enseignante intervient constamment pour que l'enfant aille au bout de la description du trajet. La taille moyenne des énoncés est de 4 à 5 mots et 11 à 15 relances ont été nécessaires pour que le récit aboutisse.

<sup>6</sup> le terme d'énoncé désigne ici la séquence parlée sans interruption ; un tour de parole.

Trois autres enfants fournissent des énoncés plus longs (20 à 30 mots) et leurs récits se terminent après une seule relance par la maîtresse. Deux enfants n'ont besoin d'aucune relance et produisent un récit à un seul énoncé de 53 à 66 mots.

On peut supposer que les pauses sont les moments que l'enseignante va interrompre pour relancer la poursuite du récit. Or les relances apparaissent en dehors des pauses et viennent donc potentiellement limiter la taille des énoncés<sup>7</sup>.

	ENONCE MOYENNE (mots)	RELANCES NOMBRE	PAUSE (++)	PAUSE (+++)
LOC 3	4,7	14	1	0
LOC 8	4,8	11	0	0
LOC 10	5,5	10	1	0
LOC 4	20	2	5	1
LOC 5	20,5	1	2	0
LOC 7	31	1	0	1
LOC 9	53	0	0	0
LOC 1	66	0	2	0

Tableau 6 Quelques caractéristiques physiques des énoncés des élèves lors de leur récit de parcours en classe (école Jules Verne juin 1991)

Moyenne : nombre de mots du récit (total des énoncés pour chaque enfant / nombre de relances + 1).

pause (++) = 15 à 20 sec. pause (+++) = 25 à 45 sec.

Face à ces résultats, les enseignants des Grandes sections maternelles (école Jules Verne 1 et 2) ont proposé à leurs élèves de travailler sur l'enregistrement de récits de trajets depuis l'école vers un lieu familial, la bibliothèque ou le gymnase.

Lorsqu'il a paru aux enseignants que les élèves avaient acquis des informations suffisantes et devenaient habitués (comme eux-mêmes) à la situation d'enregistrement, leurs récits ont été enregistrés et la transcription de ces récits a été faite.

L'analyse, dans le corpus "trajet de l'école au gymnase", de données sur la fluidité de la parole telles que la durée des énoncés, le nombre de mots<sup>8</sup>,

<sup>7</sup> Il est vrai qu'on ne peut exclure que les paramètres non verbaux (voir le pilotage de la conversation, COSNIER et KERBRAT-ORECCHIONI, 1987) expliquent l'intervention de l'enseignante.

<sup>8</sup> Nous notons comme "mots" tout ce qui est mot graphique séparé par des blancs.

le nombre et la durée des pauses a permis quelques calculs et certaines constatations (tableau 7).

#### a) Durée des énoncés

Selon les enfants, la durée des récits de ce trajet varient entre 2 min... 30 sec. et 7 min... 10 sec. ; la moyenne se situant à 4 min... 45 sec. Ce temps de parole, sans relance de la part de l'enseignante (excepté pour le cas du locuteur 13), est remarquable pour un élève de cet âge. Ce résultat est confirmé par l'analyse des temps de pauses qui montre une acquisition par les élèves de l'aptitude à parler en public devant un micro.

#### b) Nombre de pauses

Le nombre de pauses longues "+++"<sup>9</sup> varie selon les enfants et se trouve très lié au débit de parole qu'il contribue fortement à diminuer :

- 9 enfants font des récits comportant au plus deux pauses longues.
- 3 enfants ont besoin de trois pauses.
- 4 enfants s'interrompent longuement plus de trois fois (jusqu'à six fois pour l'un d'entre eux).

Ces pauses ne sont interrompues ni par le reste des élèves ni par l'enseignante qui aurait pu en profiter pour relancer le récit et écouter la durée de ces pauses. En fait une stratégie de relances ne sera adoptée qu'à l'égard du locuteur 13 ; l'enseignante n'attend d'ailleurs pas que le silence s'installe aussi longtemps pour intervenir et contribuer par ses questions à relancer le récit. Il semble que, dans ce cas, l'enseignante soit convaincue que le temps de pause ne sera pas un temps de réflexion pour l'enfant mais une source d'angoisse inutile à prolonger.

On voit à quel point les données recueillies cette fois-ci diffèrent de celles obtenues sans préparation. La taille des énoncés est sans commune mesure avec celle des énoncés fournis en situation "spontanée". Ces résultats montrent combien la prise de parole peut être influencée par la familiarisation et être sous le contrôle de paramètres de l'interaction enseignant-élève ; l'angoisse des uns et des autres intervenant fortement dans le déroulement de l'énoncé.

#### c) Débit de paroles

<sup>9</sup> - "+++" = 30 à 45 sec.  
 "++" = 15 à 25 sec.

Il est obtenu en rapportant le nombre de mots de chacun des énoncés à sa durée. Comme on pouvait s'y attendre, il varie fortement d'un enfant à un autre. La moyenne est de 34 mots/min. avec des extrêmes se situant entre 10 et 58 mots/min.<sup>10</sup>

- 3 enfants ont un débit inférieur à 24 mots/min.
- 9 enfants ont un débit situé entre 24 et 44 mots/min.
- 4 enfants ont un débit supérieur à 44 mots/min (sans excéder toutefois le nombre de 58 mots/min.).

On notera que les enfants qui ont un débit de parole élevé (les quatre derniers) présentent une durée totale de pause inférieure à 1 min. 25 sec..

On note également que les voix sont claires, les mots prononcés avec précision. Les enfants ne déforment que quelques mots parfois de la même façon mais pas toujours (ils ne s'imitent pas entre eux). Comme nous l'avons montré, ces erreurs de prononciation (rares somme toute) chez les enfants de cet âge sont banales. Elles ne sont en tout cas pas réservées aux seuls élèves de Zone d'éducation Prioritaire puisque les enfants de l'école témoin (école des Récollets) en présentent tout autant.

#### 2° Approche qualitative<sup>11</sup>

La situation d'enregistrement est une situation nouvelle et difficile pour beaucoup d'enfants. Le fait de prendre la parole devant un micro, avec une assistance qui écoute en silence est en soi un acte de "prise de parole publique". Cet acte met en jeu beaucoup de capacités autres que celle du langage : se tenir corporellement devant le micro, concentrer toute son attention sur la réussite d'un acte de langage, surveiller sa prononciation, surmonter sa timidité. Nous avons vu à plusieurs reprises des enfants très à l'aise pour parler avec leurs camarades devenir très embarrassés face au micro. Certains enfants n'ont peut-être jamais eu l'occasion auparavant de parler, pendant une minute entière, devant un auditoire qui fait silence pour les entendre. Qu'on songe à ceux qui vivent dans des familles de 12 enfants!... Dans toute leur scolarité future, ils devront affronter des situations "publiques" un peu analogues : parler devant une classe, devant des adultes, en accordant autant d'attention à ce qu'ils disent qu'à la façon de le dire, ce qui demande un entraînement spécial. Beaucoup d'entre eux n'ont peut-être jamais eu l'occasion de parler une minute entière devant quelqu'un qui les écoute en silence. La situation d'enregistrement est un

<sup>10</sup> Dans les conversations ordinaires, les adultes que l'équipe du G.A.R.S. enregistre vont de 100 mots par minute à 330 mots par minute.

<sup>11</sup> Cette partie a été rédigée par Claire Blanche-Benveniste.



bon entraînement pour affronter certaines des situations de parole qui les attendent.

	DUREE ENONCE MIN CENT	NOMBRE MOTS	DEBIT EN MIN	NOMBRE PAUSES ++	NOMBRE PAUSES +++	MOTS ERREUR	DUREE TOTALE PAUSES
LOC 5	5,20	229	77,6	7	1	3	2,25
LOC 16	3,90	199	58,5	0	1	1	0,50
LOC 17	7,10	176	56,8	8	4	2	4,00
LOC 10	3,20	173	70,6	1	1	2	0,75
LOC 2	5,0	158	63,2	6	2	3	2,50
LOC 3	6,10	157	25,73	7	5	2	4,25
LOC 12	2,30	157	76,6	1	0	4	0,25
LOC 4	5,0	150	60,0	4	3	2	2,50
LOC 14	5,20	139	81,8	4	5	2	3,50
LOC 6	5,80	133	52,2	7	3	3	3,25
LOC 11	3,90	130	49,1	3	1	3	1,25
LOC 15	3,40	124	51,7	4	0	4	1,00
LOC 8	3,20	114	58,5	3	1	2	1,25
LOC 7	2,60	94	50,8	1	1	0	0,75
LOC 9	3,20	66	55,0	2	3	3	2,00
LOC 13	6,15	63	29,3	4	4	0	4,00
MOYENNE	4,45		58,5				

Tableau 7 Quelques caractéristiques physiques des énoncés des élèves lors de leur récit du trajet de l'école au gymnase (école Jules Verne, février 1992)

cent. = centième

pause (++) = 15 à 20 sec. pause (+++) = 25 à 45 sec.

erreur : mots déformés

débit obtenu à partir de la durée de l'énoncé sans les pauses (il reste sous-estimé).

Une observation nous a frappés. Certains enfants, trois en particulier, ont montré une sorte de grande aisance, à la fois dans leur parole et dans leur tenue corporelle quand ils ont pris la parole. Ils semblaient ravis de parler devant le micro, comme s'ils étaient habitués à parler en public. Ils avaient une autre particularité : alors que tous les autres enfants nous ont raconté, avec des formules très semblables : "mon papa il travaille, maman elle fait le ménage", ces trois-là nous ont raconté que leurs mères travaillaient à l'extérieur de la maison :

- "je m'appelle B. j'habite aux Eglantiers à la Monnaie à Romans ++ ma mère travaille mon père il fait le ménage"

- "je m'appelle A.M. (...) j'ai un cousin C. et N. ma tatie c'est tout ++ (ton papa travaille) non ++ ma maman elle va travailler pour avoir des sous"
- "je m'appelle R.Ch. j'habite à les Ifs à Romans allée quatre + j'ai quatre ans ++ ma mère elle fait le travail mon père il travaille à une maison"

On peut faire l'hypothèse que ces enfants ont par l'intermédiaire de leur mère, le modèle de quelqu'un qui prend la parole hors du cercle familial, et qui apporte une expérience sociale aisée du langage. Leurs attitudes contrastent fortement avec celle des autres, dont les mères restent confinées dans un modèle purement familial. Il vaudrait la peine de faire une enquête plus poussée, sur un plus grand nombre d'enfants, pour voir dans quelle mesure la parole aisée des enfants est liée au fait que leurs mères travaillent à l'extérieur.

### CONCLUSION

Il me semble important de souligner que, dans les zones d'éducation prioritaire où les enfants sont en grande majorité d'origine migrante (deuxième génération), ces derniers n'apparaissent pas désavantagés par rapport aux élèves d'origine française vivant dans le même quartier et fréquentant les mêmes écoles. Ils seraient même plutôt mieux scolarisés à l'école maternelle. Mises à part deux exceptions (celles des enfants turcs et cambodgiens), ils sont moins nombreux dans la catégorie de loquacité inférieure (refus de parler, le plus souvent silencieux, murmures). La loquacité n'est pas une variable liée d'une façon simple à celle de la conformité du langage puisque les élèves cambodgiens sont jugés "corrects" alors que les élèves turcs continuent d'apparaître comme désavantagés.

Le travail réalisé par les enseignants avec leurs élèves sur la situation d'enregistrement montre que les enfants de zone prioritaire à population très majoritairement migrante arrivent pour la plupart à acquérir une aisance de prise de parole (durée des énoncés sans relance, débit de parole) tout à fait remarquable. Leur prononciation, rarement défectueuse, est banale pour cet âge. De plus, certains enfants se montrent très à l'aise dans les situations où ils sont invités à s'exprimer et cela sans entraînement spécial. Ces élèves, des filles, ayant toutes une mère qui "travaille", nous avons émis l'hypothèse d'une influence positive de cette variable : à savoir que la mère soit située dans un autre réseau que celui du foyer familial

12, Rue Goethe - 67000 Strasbourg

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1975), *L'école primaire divisée*, Maspéro, Paris.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1989), *Le niveau monte*, Seuil, Paris.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1992), *Allez les filles*, Seuil, Paris.
- BLANCHE BENVENISTE C., JEANJEAN C., (1987), *Le français parlé*. Transcription et édition, Didier-Erudition, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE C., PALLAUD B., HENNEQUIN M.L., (1992), Rapport, enfants de Romans. *Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle*. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- COSNIER J., KERBRAT-ORECCHIONI C. (EDS), (1987), *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- LE GUEN M., (1991), *Réussite scolaire et disparités socio-démographiques*, journées Educations et formations, 27-28 juin.