



HAL
open science

Quelles sont les situations qui favorisent la prise de parole des “ petits parleurs ” ?

Lydie Arroyo-Garcia

► **To cite this version:**

Lydie Arroyo-Garcia. Quelles sont les situations qui favorisent la prise de parole des “ petits parleurs ”?. Education. 2012. dumas-00735133

HAL Id: dumas-00735133

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735133>

Submitted on 25 Sep 2012

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.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la bienveillance et à l'aide de nombreuses personnes à qui nous voudrions adresser toute notre reconnaissance.

Nous remercions sincèrement Madame Salagnac Nathalie, Directrice de mémoire, pour son soutien, sa patience, sa disponibilité ainsi que ses précieux conseils sans lesquels ce mémoire n'aurait pu aboutir.

Nous tenons également à adresser nos remerciements aux membres de l'équipe pédagogique qui nous ont accueillies dans l'école afin que nous puissions réaliser nos enregistrements. Nous témoignons plus particulièrement notre gratitude à la Directrice de l'établissement pour la confiance qu'elle nous a accordée en nous laissant travailler dans son établissement. Ainsi qu'à l'enseignante qui nous a acceptées dans sa classe, que nous remercions pour ses nombreux conseils, pour son accueil chaleureux et pour le temps qu'elle nous a octroyé tout au long de cette année.

Nous exprimons notre reconnaissance envers l'enseignante qui nous a permis de trouver notre terrain de stage et qui nous a, en plus, apporté de l'aide durant toute la réalisation du mémoire.

Nous n'oublions pas nos proches et surtout nos parents que nous remercions pour leurs encouragements, leur patience et le temps consacré à lecture et à la correction de ce travail.

SOMMAIRE

<u>REMERCIEMENTS</u>	1
<u>SOMMAIRE</u>	2
<u>INTRODUCTION</u>	4

Première partie: partie théorique

<u>A) Qu'est-ce que le langage?</u>	5
1) Définition du mot « langage » dans toutes ses dimensions.....	5
2) L'acquisition du langage, les différentes théories.....	6
a) L'acquisition du langage.....	6
b) Les différentes théories.....	7
<u>B) Le langage à l'école maternelle</u>	8
1) Les Instructions Officielles.....	8
2) Les différentes situations de langage.....	9
a) Les séances de langage en grands groupes.....	9
b) L'échange individualisé.....	10
c) L'atelier en groupes restreints.....	10
3) Les différences interindividuelles.....	11
<u>C) La construction du langage dans l'interaction</u>	13
1) Le rôle de l'enseignant, l'étayage.....	13
a) Construire les groupes de manière cohérente.....	13
b) Faut-il maintenir le thème de la conversation?.....	13
c) L'allocation des tours de parole et le type d'échanges.....	14
d) Donner l'envie de s'exprimer.....	15
e) La théorie de Vygotski et les six fonctions de Bruner.....	15
2) Le langage avec les pairs.....	17
3) Les « petits parleurs ».....	18
a) Comment favoriser la prise de parole de ces enfants?.....	17
b) L'appellation « petit parleur » est-elle légitime?.....	18

Deuxième partie: méthodologie

A) L'école et la population	20
B) Les enregistrements	21
C) Les situations mises en place	21

Troisième partie: analyse

A) La répartition du temps de parole	24
B) Analyse qualitative	39
1) La gestion du temps de parole par l'adulte.....	31
a) L'allocation des tours de parole.....	39
b) La régulation du temps de parole.....	40
2) Les situations et les procédés qui favorisent la prise de parole.....	43
a) Le thème de la conversation.....	43
b) La structure du groupe.....	44
c) Les types d'échanges et les procédés de régulation.....	45
3) Le statut de « petite parleuse » est-il légitime?	48

CONCLUSIONS	49
--------------------------	----

Mlle DELAYEN Julie.....	49
-------------------------	----

Mlle ARROYO GARCIA Lydie.....	51
-------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE	53
----------------------------	----

SITOGRAPHIE	53
--------------------------	----

ANNEXES

INTRODUCTION

Le langage oral tient une place élémentaire dans les Programmes Officiels. L'enseignant doit donc veiller à une participation régulière de chaque enfant. Cela s'avère parfois difficile comme nous avons pu le constater durant nos stages de Master 1. En effet, certains élèves se montraient très discrets lors des activités de langage. Ils étaient en retrait et se faisaient même parfois « oublier » par les enseignantes. Celles-ci nous confiaient être démunies face à ces élèves, que l'on nomme les « petits parleurs », probablement en raison de l'absence de formation en lien avec ce type d'élèves.

Puisque nous y serons confrontées au cours de notre carrière, il nous a semblé intéressant et enrichissant de mener une réflexion sur ce thème. Nous espérons ainsi pouvoir, à l'avenir, adapter nos activités langagières afin de favoriser la participation de tous les élèves. Grâce à la mise en place de différentes situations de langage nous tenterons de comprendre pourquoi et dans quelles situations ces enfants parlent peu. Mais aussi, dans quelles circonstances leur participation est la plus importante?

Au vu de ces questionnements, notre problématique sera donc la suivante: **Quelles sont les situations qui favorisent la prise de parole des « petits parleurs »?**

Afin de répondre au mieux à cette problématique, nous développerons, dans un premier temps, une partie théorique dans laquelle nous nous attacherons à définir de manière claire le mot « langage » ainsi que les théories sur son acquisition. Dans cette même partie, nous verrons en quoi le langage a une place essentielle à l'école maternelle et pourquoi il se construit dans l'interaction. Dans un second temps, nous exposerons notre méthodologie qui comprendra la population étudiée, la méthode d'enregistrement et les situations que nous avons mises en place. Enfin, nous étudierons les prises de parole des élèves observées grâce à des analyses quantitatives puis qualitatives des enregistrements effectués. Ces analyses nous permettront de tirer des conclusions et de répondre à notre problématique.

Première partie: partie théorique

A) Qu'est-ce que le langage?

1) Définition du mot « langage » dans toutes ses dimensions

La première définition du mot « langage » donnée par le dictionnaire Le Littré est la suivante: « proprement, emploi de la langue pour l'expression des pensées et des sentiments ». D'autres définitions sont données par ce même dictionnaire telles que: « tout ce qui sert à exprimer des sensations et des idées », « manière de parler quant aux intonations », « manière de s'exprimer quant aux mots, à la diction » .

Il est possible d'aller plus loin dans cette définition du mot « langage » qui comprend d'autres interactions. Le langage peut aussi être gestuel, symbolique, graphique. Il est tant un outil de communication qu'un outil de la pensée auquel nous avons sans cesse recours.

Viviane Bouysse¹ indique que « le langage est une fonction humaine donnée à tout être humain ». Elle lui donne trois fonctions: une dimension sociale « car le langage se réalise parce que nous vivons dans un entourage », ainsi qu'une dimension psychologique car « on parle en fonction de ce que l'on est, de la confiance qu'on a en soi, aux autres ». Et enfin une dimension cognitive car selon la chercheuse le langage permet de construire la pensée et inversement.

De la même manière, Jérôme Bruner² donne sa définition du langage qu'il voit comme « un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons ». Ce qui signifie que Bruner interprète le langage comme une interaction avec des intentions de communication.

Enfin, Annie Martin³ prend soin de distinguer langage, langue et parole tel que Saussure l'avait fait auparavant. Le langage est le fait de pouvoir communiquer, il s'agit d'une faculté naturelle de l'homme. Il est inné et universel: c'est ce qui le distingue de la langue. En effet, selon Saussure⁴, « la langue est un produit social de la faculté du langage

1 V. BOUYASSE, *Conférence du 11 février 2003, Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle.*

2 J. BRUNER, *Comment les enfants apprennent à parler*, Pédagogie Retz, 1987, p. 26.

3 A. MARTIN, *L'oral en maternelle*, Nathan Pédagogie, 2002, p. 188 à 190.

4 Cours de Madame MOLLINE, Maître de Conférence à l'Université du Littoral de Dunkerque.

et un ensemble de conventions nécessaires ». La langue est donc acquise et conventionnelle. Les conventions sont nécessaires car sans elles aucune conversation verbale ne serait possible. De plus, les langues sont nombreuses et se distinguent par la phonologie, le lexique, la morphologie et la syntaxe. Ainsi, on parle de la langue d'un pays mais aussi d'une classe sociale par exemple. Saussure sépare la langue de la parole. Selon lui, la langue peut toujours être utilisée par un individu contrairement à la parole. Cette dernière est individuelle et concrète contrairement à la langue. Elle dépend de la volonté de l'individu: il décide de parler ou de se taire. De plus, la parole est l'utilisation du code. Il est donc possible de dire que langue et parole sont interdépendantes. En effet, pour que la parole soit intelligible il faut la langue et pour que la langue soit utilisée il faut la parole.

2) L'acquisition du langage, les différentes théories

a) L'acquisition du langage

Agnès Florin⁵ rend compte du développement du langage chez l'enfant. Selon elle, celui-ci commence par la socialisation. Durant les premières semaines de la vie, l'enfant montre des préférences pour la voix maternelle mais également pour sa langue maternelle. Des études ont été réalisées sur des nouveaux-nés, prenant appui sur le réflexe de succion⁶. Un taux important et régulier de succions montre que l'enfant est rassuré et attentif lorsqu'il entend la voix de sa mère. De plus, toujours selon Agnès Florin, il réagit positivement aux contacts physiques.

La seconde étape dans l'acquisition du langage est l'émergence du langage ou « acquisition phonématique et babillage »⁷. Comme le dit Jean-François Simonpoli, les premiers sons produits par l'enfant sont des cris. Ensuite débute le babillage (vocalisations) vers le deuxième mois. Agnès Florin donne davantage de détails quant à ce développement. En effet, vers sept ou huit mois l'enfant produit des phonèmes stables en lien avec sa langue maternelle. Vers deux ans, il possède un répertoire lexical supérieur à 300 mots. Cela évoluera fortement durant une année puisqu'à trois ans l'enfant aura un répertoire de plus de 1000 mots.

Durant la deuxième année, la troisième étape de l'acquisition du langage débute. Il s'agit du développement langagier durant lequel les niveaux lexicaux, syntaxiques et

5 A. FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995, p.46 à 58.

6 Cours de Madame MOLLINE, Maître de Conférence à l'Université du Littoral de Dunkerque.

7 J.F SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991, p. 16 à 20

sémantiques vont fortement s'accélérer. En effet, l'enfant produit des énoncés plus longs et plus complexes (il utilise des éléments grammaticaux comme les articles, propositions et adverbes).

b) Les différentes théories^{8 9 10}

Paul Broca (1824; 1880), médecin et anthropologue français a mis en évidence (par le biais de nombreuses expériences), l'existence d'une zone universelle du langage dans le cerveau, ce qui démontre que le langage est une caractéristique biologique de l'être humain. Une des zones cérébrales du langage porte d'ailleurs son nom. A la suite de cette découverte, de nombreuses théories vont voir le jour, dont la théorie connexionniste. Celle-ci précise que le langage est rendu possible grâce au fonctionnement d'un réseau de neurones au même instant, ce n'est donc pas une seule zone du cerveau qui agit.

Dans le même temps que la théorie connexionniste, à la fin du XIXe siècle, se développe le behaviorisme. Ce mouvement naît avec John Watson, un psychologue américain qui affirme que l'environnement « conditionne » l'être humain. C'est donc dans l'interaction et en dépendance avec le milieu que l'homme et son langage se construisent. Skinner reprendra les rennes du mouvement en associant à la théorie de Watson les idées d'Ivan Pavlov sur l'acquisition du langage. Skinner est un psychologue clé du XXe siècle. Il ajoute à la théorie de John Watson, l'idée d'un « renforcement » positif ou négatif qui modifierait le comportement de l'enfant. L'acquisition du langage serait due à un ensemble de relations stimuli/réponses acquises par le conditionnement opérant. Ce qui signifie que l'enfant reproduit un son ou une action en fonction des conséquences obtenues lors de la première énonciation. Si le résultat obtenu est positif alors l'enfant reproduira l'action. Au contraire si la conséquence est négative, il modifiera son action future. Cette théorie a été critiquée parce qu'elle réduit le langage en termes de stimuli/réponses/renforcements en oubliant les processus mentaux (pensées, sentiments, façons de réfléchir, perceptions, souvenir, etc.).

Un autre chercheur a su imposer sa théorie au cours du XXe siècle, il s'agit du célèbre linguiste et philosophe américain Noam Chomsky. Celui-ci est notamment connu pour ses travaux sur la grammaire générative. Il définit le langage comme « un usage fini de moyens infinis ». Il a tenté de mettre en évidence l'innéité de certaines composantes du

8 A.FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995, p. 63 à 80.

9 Cours de Madame MOLLINE, Maître de Conférence à l'Université du Littoral de Dunkerque.

10 J.F. SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991, p. 7 à 40.

langage ainsi que l'existence d'une grammaire « universelle ». Chomsky considère donc le langage comme une capacité que possède chaque être humain et non pas comme un apprentissage.

Contrairement à Noam Chomsky, Jean Piaget, psychologue du XXe siècle réfute l'idée de l'innéité pour développer ce qu'il appelle le « constructivisme ». C'est grâce au développement biologique que l'enfant va construire certaines connaissances, mais pas seulement. Ce sont aussi les actes que l'individu va produire dans l'environnement qui vont permettre un développement cognitif et non pas l'environnement en tant que tel. L'apprentissage se fait donc par l'expérience et le tâtonnement.

Un peu plus tard, dans les années soixante-dix, Vygotski, chercheur russe, expose sa théorie selon laquelle le langage de l'enfant serait le résultat des interactions avec l'environnement et avec les pairs. Afin que l'adulte soit efficace dans son étayage, il doit se situer dans ce qu'il appelle la « Zone Proximale de Développement » (ZPD) de l'enfant. Dans cette zone, l'enfant ne peut pas réaliser la tâche seul, il doit être guidé par un pair, un adulte plus expérimenté. Il n'est ni dans un exercice en deçà de ses capacités, ni dans une difficulté trop importante. D'après Vygotski c'est uniquement dans cette zone que l'enseignement se révèle efficace.

B) Le langage à l'école maternelle

1) Les Instructions Officielles¹¹

Les Programmes de l'école maternelle accordent une grande importance au langage oral. Ils stipulent que « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensif par l'autre, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes ». De plus, il est précisé que « chaque jour, dans les divers domaines d'activités [...] les enfants entendent des mots nouveaux ». Cependant, il est nécessaire de répéter et diversifier les activités de vocabulaire. Dans la partie s'intitulant « échanger, s'exprimer », il est précisé que « les enfants apprennent à échanger d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, et dans des situations qui les concernent directement [...] progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole et respectent le thème abordé ». Puis, les Programmes indiquent que c'est progressivement qu'ils apprennent à communiquer sur « des réalités de moins en moins

¹¹ Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

immédiates ».

L'école maternelle doit également travailler sur la compréhension du langage. Il est établi que l'enseignant doit apporter « une attention particulière à la compréhension ». Mais il doit également travailler sur la compréhension des propos d'autrui: un camarade, l'enseignant. La partie « progresser vers la maîtrise de la langue française » insiste sur la manipulation de la langue. Grâce à cela « ils s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase ». De plus, à la fin de l'école maternelle, les élèves doivent être en mesure « de nommer avec exactitude un objet, une personne, une action ressortissant de la vie quotidienne et de formuler en se faisant comprendre [...] et doivent également être capables de prendre des initiatives et d'exprimer leur point de vue ».

Tous ces travaux vont permettre à l'élève de communiquer librement avec autrui (adultes et enfants) mais également d'exprimer sa pensée. Les Instructions Officielles situent le rôle de l'enseignant: il doit assurer un cadre propice à l'apprentissage, encourager l'élève et favoriser les situations de communication.

Cependant, comme le souligne Agnès Florin¹², dans la réalité, les enseignants ont tendance à donner plus d'importance au support écrit qu'à l'oral, la maîtrise de l'écrit est plus valorisée. Elle dénonce d'ailleurs un manque de recherches sur l'oral, ce qui est aussi révélateur de sa dévalorisation par rapport à l'écrit.

2) Les différentes situations de langage

Jean-François Simonpoli¹³ définit le groupe comme « un rassemblement d'individus différents dans un même lieu pour effectuer une même activité, une même tâche, ou poursuivre un même but ». Viviane Bouysse¹⁴, quant à elle, indique que la formation des groupes est le « moteur du progrès ».

a) Les séances de langage en grands groupes

Ces moments de langage avec tout le groupe classe font partie des situations privilégiées à l'école maternelle. Généralement, les enfants s'installent au coin regroupement, l'enseignante se met face à eux et la discussion commence. Cette situation, bien que très répandue, connaît des contestataires, tels que Sylvie Petit et Christian

12 A. FLORIN, KHOMSI, GUIMARD, ECALLE, GUEGAN, *Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoires*, Revue Française de pédagogie n°126, 1999, p. 71.

13 J.F. SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991, p. 65.

14 V. BOUYSSSE, *Conférence du 11 février 2003, Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle*.

Laroche¹⁵. Ces derniers dénoncent le fait que ceux, que l'on nomme les « grands parleurs », sont les seuls à bénéficier réellement de ces moments de langage. Au contraire, les « petits parleurs » ont tendance à s'effacer, à se faire oublier pour éviter de prendre la parole. Agnès Florin¹⁶, énonce la thèse de Gibb datant de 1951, qui explique que la taille du groupe influence la participation orale. Gibb estime que les séances en grands groupes permettent aux enfants qu'il appelle « dominants » de prendre le monopole de la parole. Dans la même idée, Sylvie Petit et Christian Laroche expriment aussi leurs réticences face aux séances en grands groupes en soulignant que l'enseignant « s'illusionne » du taux de participation.

b) L'échange individualisé

Ces moments de langage adulte/élève sont extrêmement rares bien qu'ils soient préconisés. Il semble difficile pour l'enseignant qui compte une trentaine d'élèves de prendre chaque jour quelques minutes pour chacun. Il serait pourtant nécessaire de les mettre en place car ces moments se révèlent très enrichissants pour l'enfant, ainsi que pour l'enseignant qui apprend à connaître davantage chacun de ses élèves. De plus, ils permettent d'installer un climat de confiance entre le maître et l'élève. Agnès Florin¹⁷ dénonce le manque de situations de langage individualisées à l'école maternelle, allant jusqu'à dire que ceci pourrait entraver le développement langagier des enfants.

c) L'atelier en groupes restreints

Cette situation de langage est celle que l'on retrouve le plus dans les classes maternelles. Elle est définie par Jean-François Simonpoli¹⁸ sous le nom de « groupe restreint ou primaire » comme « un petit nombre de personnes en interactions chacune avec chacune des autres ». L'avantage de celle-ci est qu'elle permet de créer des groupes homogènes ou hétérogènes selon les besoins de l'activité. De plus, les groupes restreints permettent aux enfants de tourner dans les ateliers en évitant de leur imposer des temps d'activités trop longs. Ces ateliers peuvent être des moments d'échanges extraordinaires quand l'activité le permet, ce à quoi doit veiller l'enseignant. Bien souvent, lors des ateliers chaque enfant doit réaliser une tâche sans se voir obliger d'engager la conversation à un moment ou à un autre. Parfois, on peut aussi constater que les enfants parlent mais

15 S. PETIT et C. LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle*, L'Harmattan, 2003, p.42.

16 A. FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p.52.

17 A. FLORIN, *Rapport au Haut Conseil de l'Éducation, L'Éducation en France*, 2007, p.5.

18 J.F. SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991, p. 65.

n'échangent pas, chacun est dans un monologue.

Cette situation de langage est prônée par Gibb¹⁹, d'autant plus si les groupes sont homogènes, car elle permet à chacun, « faibles » et « grands parleurs » (comme les appellent Agnès Florin) de s'exprimer librement. Gibb indique que les petits groupes hétérogènes amènent au même résultat que les situations de langage en grands groupes. C'est à dire que les « grands parleurs » s'imposent et monopolisent souvent la parole, les petits groupes homogènes sont donc préférables.

Vivianne Bouysse²⁰ s'engage dans la même réflexion, révélant que les groupes homogènes permettent aux « petits-parleurs » de s'habituer aux situations de langage et d'y participer de manière plus libre.

3) Les différences interindividuelles

Comme le souligne Agnès Florin²¹, les enfants arrivent à l'école avec des expériences, capacités, acquis très différents, c'est ce qu'elle appelle « l'équipement » de l'enfant. Alors que certains peuvent sans problème discuter avec l'adulte, tant grâce à leur niveau de langage qu'à leur aisance à prendre la parole, d'autres n'en sont qu'au mot – phrase et leur langage est parfois difficilement compréhensible. D'autres encore, qui sont appelés les « petits parleurs » auront de grandes difficultés à prendre la parole, à participer aux échanges. Mais, comme de nombreux linguistes et enseignants s'accordent à le dire, il importe de reconnaître ces différences en terme d'acquis et non de manque. Agnès Florin énonce les domaines dans lesquels se créent les écarts les plus importants entre enfants. Ainsi, il semblerait que dans une même classe de maternelle, il y a d'importantes inégalités en ce qui concerne la quantité de mots acquis au même âge, la longueur des phrases produites et l'utilisation du langage en situation de décontextualisation.

De plus, chacun utilise la langue avec une intention particulière et d'une manière singulière, c'est ce que soulignent Sylvie Petit et Christian Laroche²². L'enseignant utilise la langue comme un outil « d'évocation et d'équivocation » (selon les termes des deux auteurs), tout en respectant les usages en vigueur (tours de parole, formules de politesse). Certains enfants qui utilisent pourtant la langue dans ce même but, n'ont ni appris l'usage

19 A. FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p. 52 à 54.

20 V. BOUYASSE, *Conférence du 11 février 2003, Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle*.

21 A. FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p. 79 à 81.

22 S. PETIT et C. LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle*, L'Harmattan, 2003, p. 17 à 26.

des règles de politesse ni à écouter autrui, « leur langue » est donc différente de celle de l'école. Cet usage singulier de la langue est important puisqu'il crée des écarts conséquents entre enfants dans leur familiarité au discours scolaire. A ce même égard, Agnès Florin²³ indique que certaines fonctions de la langue sont inconnues par une partie des élèves, pour ce faire, elle donne comme exemple la fonction heuristique. Celle-ci permet d'en savoir plus sur le monde notamment grâce à l'interrogation « pourquoi? ». Or, les enfants à qui on apprend à être curieux auront une culture plus large à condition que les adultes répondent à leurs demandes. Sylvie Petit et Christian Laroche indiquent que ces différences induiraient des inégalités de comportement de la part de l'enseignant envers les enfants (cela inconsciemment). Les chercheurs déplorent ces distinctions de traitement, néfastes à la scolarité de l'élève. Ils insistent pour dire, comme nous l'avons vu précédemment, que chaque enfant doit être accepté par l'enseignant tel qu'il est. Le professeur doit considérer le savoir de ses élèves en terme d'acquis car ce sont ces derniers qui constituent l'élève en tant que personne.

L'origine de ces différences entre enfants engendre un débat chez les chercheurs. Alors que certains penchent pour les catégories socio-professionnelles, pour d'autres, réduire les différences scolaires en termes de classes sociales est extrêmement stigmatisant et ne peut en aucun cas être généralisé.

23 A. FLORIN, *Rapport au Haut Conseil de l'Éducation, L'Éducation en France*, 2007, p.17.

C) La construction du langage dans l'interaction

1) Le rôle de l'enseignant, l'étayage

a) Construire les groupes de manière cohérente

Comme nous l'avons vu précédemment, chaque situation de langage (grands ou petits groupes, échanges individuels, etc.) a ses raisons d'être et est bénéfique pour l'enfant. C'est pourquoi, comme le souligne Agnès Florin²⁴ l'enseignant doit mettre de la rigueur dans le fonctionnement et la constitution des groupes et réguler les prises de parole de chacun. Il est nécessaire de varier les situations de langage puisque celles-ci apportent toutes un bénéfice, mais cela en veillant à un équilibre entre elles et à une cohérence dans le choix de chacune.

Afin de créer cette cohérence et cet équilibre, il est possible de reprendre l'idée de Viviane Bouysse²⁵ qui insiste davantage sur la nécessité de connaître et de comprendre le fonctionnement langagier d'un enfant. Il faut observer et évaluer pour connaître le niveau de maîtrise linguistique de chaque élève. Cela permettra ensuite de constituer des groupes, homogènes ou non, de manière plus pertinente.

b) Faut-il maintenir le thème de la conversation?

Lorsque l'on regarde les différentes théories à ce propos, elles semblent à première vue se contredire. Pour exemple: Bruner²⁶ a établi six fonctions de l'étayage, dont fait partie la fonction de maintien de l'orientation. Il définit cette fonction comme la nécessité pour l'enseignant de motiver l'élève tout au long de l'activité et de le garder concentré sur celle-ci. Cela est indispensable afin que les enfants ne dévient pas leur attention des buts initiaux. C'est une première théorie.

On pourrait ensuite citer Agnès Florin²⁷, dont la thèse semble venir contredire celle de Bruner. Elle explique que le fait d'imposer un thème de conversation, en refusant d'en sortir, bloque la participation de certains enfants. En effet, lorsque l'enseignant choisit un thème pour sa séance, il aurait parfois tendance à « rejeter » de manière directe ou non la parole de l'enfant, dès lors que ce dernier n'est plus dans le thème de la conversation.

Agnès Florin souligne la nécessité d'être libéral dans les conversations. Il faut parfois

24 A. FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995.

25 V. BOUYASSE, *Conférence du 11 février 2003, Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle*.

26 J. BRUNER, *Le développement de l'enfant- savoir faire – savoir dire*, Puf, 1983, p.277.

27 A. FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995.

laisser l'enfant dévier du sujet initial, prendre des initiatives au sein de la discussion. Cela permet d'éviter la frustration des élèves et plus particulièrement des « petits parleurs » qui verraient leurs rares prises de parole ignorées uniquement parce qu'ils ne sont pas dans l'objectif notionnel premier de l'enseignant. Le professeur ne doit pas oublier que l'expression orale fait partie des objectifs essentiels de l'école maternelle et les digressions permettent cela.

Nous voici donc en présence de deux théories qui semblent s'opposer. Pourtant, en y regardant de plus près et en nuanciant les choses, il est certain qu'elles se complètent. En effet, il est important de nuancer la thèse d'Agnès Florin de manière logique. Elle ne veut absolument pas indiquer que les enfants doivent mener la séance « à leur guise » mais uniquement préciser que si un enfant change de thème pendant quelques minutes et que cela permet à des élèves, discrets habituellement, de participer davantage alors il y a un réel bénéfice, à ne pas négliger. De la même manière, Bruner ne réfute pas l'idée que l'on puisse sortir du sujet initial quelques minutes, mais il indique uniquement que pour atteindre l'objectif final il est important de rappeler régulièrement la tâche première à l'enfant.

c) L'allocation des tours de paroles et le type d'échanges

Comme nous l'avons vu précédemment, la participation de l'élève dépend de la cohérence dans la constitution des groupes et de l'équilibre créé entre l'expression libre et le maintien du thème initial. Cependant, les prises de parole des élèves ne dépendent pas uniquement de cela. En effet, la façon dont l'enseignant leur donne la parole joue également un rôle important. Duncan²⁸ relève les indices verbaux et non-verbaux: on peut nommer un enfant de manière directe par son prénom ou le nommer par la gestuelle (le regard, le doigt, etc.). Ces indices permettent de réguler la parole. Par exemple, lorsqu'un enfant ne participe absolument pas à la conversation ou lorsqu'il n'est plus concentré, on peut être amené à le désigner de façon directe. L'enseignant doit veiller à ces indices afin de donner la parole aux élèves de façon pertinente.

De plus, le type d'échanges induit par le professeur, a une conséquence sur la participation des élèves. Par exemple, Goffman²⁹ relève un type d'échanges qui obéit à ce qu'il appelle les « contraintes rituelles ». On les retrouve lorsque le professeur pose une

28 Cité par A.FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p. 84 à 86.

29 Cité par A.FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p. 85.

question aux élèves qui oblige à une certaine réponse, sans laisser libre le champ des propositions. C'est notamment le cas des questions fermées qui imposent de répondre par « oui », « non » ou par des énoncés très brefs. Ce type d'interactions est très utilisé car il permet à l'enseignant d'avancer plus vite dans sa séance. Cependant, il est indispensable de les éviter car, en réalité, elles font obstacle à certaines compétences qui doivent être travaillées chaque jour en classe de maternelle, telles que: « être capable de prendre des initiatives et d'exprimer leur point de vue ».

Pour une meilleure participation de tous les élèves, le professeur des écoles devra donc veiller à diversifier et à sélectionner de manière pertinente les allocations de tours de parole, ainsi que le type d'échanges qu'il induit notamment par les questions qu'il pose.

d) Donner l'envie de s'exprimer

De nombreux chercheurs et enseignants indiquent qu'il faut donner le « goût », l'envie aux enfants de s'exprimer. Ces derniers doivent voir le langage oral comme un plaisir utile et nécessaire qui leur permettra d'exprimer leurs opinions, leurs angoisses, leurs questionnements et de s'épanouir en tant qu'être singulier. Comme on peut l'observer dans les classes par les différences qui existent entre les élèves, l'expression orale n'est pas innée mais acquise. L'enseignant, dans un rôle complémentaire à celui des parents, doit permettre à l'enfant de s'exprimer et de prendre du plaisir à le faire. C'est pourquoi, il veillera à varier les situations, les activités, les échanges, afin de permettre à chacun de s'exprimer. Certains enfants ne pourront pas s'exprimer devant un grand groupe mais, en variant les situations, l'enseignant remarquera par exemple qu'ils sont beaucoup plus à l'aise en petits groupes. Cette diversité permettra une différenciation plus importante.

e) La théorie de Vygotski et les six fonctions de Bruner³⁰

Vygotski³¹ est le premier à avoir parlé de la notion d'étayage. Celle-ci renvoie au rôle de l'adulte, à l'aide et à l'accompagnement qu'il apporte dans l'apprentissage de l'enfant. L'enseignant ou autre personne « soutien » intervient, selon le chercheur, dans ce qu'il appelle la « Zone Proximale de Développement » (ZPD). Il s'agit de l'une des trois zones mises en évidence par Vygotski, la première étant celle dans laquelle l'enfant peut accomplir la tâche seul et la troisième, celle où elle est trop difficile à réaliser. La Zone Proximale de Développement correspond donc à la deuxième zone, dans celle-ci, l'enfant

30 J. BRUNER, *Le développement de l'enfant- savoir faire – savoir dire*, Puf, 1983, p.277.

31 Cours de Madame SALAGNAC, Maître de conférence, IUFM de Gravelines, 2011.

doit être accompagné pour réaliser la tâche. Cette zone serait celle où l'apprentissage se révèle le plus efficace.

Bruner a repris cette idée de « soutien, d'accompagnement » établie par Vygotski et a essayé de définir différentes fonctions de l'étayage. Il en est venu à établir six fonctions de l'étayage et rôle du tuteur énumérées ci-dessous:

- **la finalisation ou l'enrôlement:** il est indispensable pour la réussite de l'élève que le but de l'échange lui soit donné pour qu'il s'intéresse à la situation. Le tuteur doit faire en sorte de motiver l'enfant afin qu'il entre dans l'activité;
- **la fonction de réduction du degré de liberté:** l'enseignant doit estimer si la tâche à accomplir n'est pas trop complexe pour l'élève et la simplifier si besoin est;
- **la fonction de maintien de l'orientation (déjà évoquée précédemment):** l'adulte doit essayer de motiver l'élève et de le garder concentré tout au long de l'activité. Cela est indispensable car les enfants dévient leur attention rapidement et trouvent d'autres buts que les initiaux;
- **la fonction de contrôle de la frustration:** le professeur doit veiller à ce que la tâche à réaliser soit adaptée au niveau de l'élève. Cela afin d'éviter une frustration et donc un abandon de sa part;
- **la fonction de démonstration:** le tuteur utilise une technique mise en place par l'élève afin qu'il la dépasse lui même;
- **la fonction de feed-back:** l'enseignant se réfère à un élément passé dans le but d'éclaircir la pensée de l'élève.

Bruner ajoute qu'il existe différents styles d'étayage: insistant, dans le cas où l'enseignant force l'élève à parler; mesuré, si l'enseignant laisse l'élève répondre ce qu'il veut; et risqué, lorsque l'enseignant amène l'enfant à parler d'évènements personnels. Dans tous les cas, le professeur doit veiller à ne pas pratiquer un contre-étayage. Car il serait, dans ce cas de figure, impossible pour l'élève d'accomplir la tâche demandée et ses apprentissages ne pourraient plus progresser.

L'efficacité de l'étayage dépend donc de la relation maître (ou autre accompagnant)- élève, de la situation mise en place et de l'équilibre créé entre chacune des fonctions citées ci-dessus.

2) Le langage avec les pairs

Agnès Florin³² insiste dans plusieurs de ses ouvrages sur l'interaction avec les pairs, qui est selon elle, nécessaire au développement langagier de l'enfant. Par exemple, les conversations dans les coins jeux sont des moments extrêmement riches pendant lesquels l'enfant développe son vocabulaire. Elle insiste pour dire que le langage se crée particulièrement dans la co-construction. Cette dernière souligne la nécessité de mettre les élèves en situation de langage sans l'intervention d'un adulte. C'est par la différence de compétences et de buts que le langage des élèves va progresser. En effet, si l'on met deux enfants au coin cuisine, ils ne seront pas forcément d'accord sur la façon de s'approprier et d'utiliser l'espace et parfois ils engageront une conversation pour montrer que chacun a raison. Ce type d'échanges pendant lesquels l'enfant argumente et doit justifier sa position, ses opinions, est très enrichissant dans la construction du langage, et ce quel que soit son niveau. C'est pourquoi l'enseignant devra veiller à créer des moments où les élèves échangent sans l'intervention d'un adulte.

3) Les « petits parleurs »

Il convient ici de définir ce qu'est un élève « petit parleur ». Selon Laurence Lentin³³, ce sont des enfants qui « ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire » mais qui peuvent être de « grands parleurs » dans le cadre familial. Ce comportement n'est parfois que passager et peut se résoudre sans intervention de la part d'un adulte.

a) Comment favoriser la prise de parole de ces enfants?

Laurence Lentin précise qu'il ne faut pas forcer ces enfants à parler car on pourrait, dans ce cas, renforcer cette discrétion. En revanche, il ne faut absolument pas les ignorer et continuer à leur parler afin de toujours les inclure dans le dialogue. De plus, il est nécessaire de valoriser leur participation afin que celle-ci se reproduise.

Ensuite, Agnès Florin³⁴, suite à de nombreuses expériences menées dans les classes, relève des différences de traitement de la part de l'enseignant entre ceux qu'elle nomme les « faibles parleurs » et les « grands parleurs ». Ainsi elle remarque, que dans un même groupe comptant les deux types d'enfants nommés précédemment, le professeur parle

32 A. FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995

33 L. LENTIN, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF éditeur, 1999, p.84.

34 A. FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991, p. 79 à 81.

davantage à ceux qu'il considère comme « grands parleurs ». Ces derniers sont donc favorisés et l'adulte les encourage à monopoliser d'autant plus la parole, laissant encore moins de place aux « petits parleurs ». Dans ce même ouvrage et grâce aux mêmes expériences, Agnès Florin constate que les « petits parleurs » participent plus lorsqu'ils sont en petits groupes homogènes. Ces derniers ne se sentent pas opprimés par le regard de toute une classe et ne sont pas freinés par les « grands parleurs », ceci fonctionne d'autant plus chez les petits et tous petits. Enfin, elle remarque que lorsque l'activité fait référence à l'expérience personnelle de l'enfant ou fait appel à des émotions telles que la peur et la joie, l'élève semble avoir plus envie de s'exprimer puisqu'il se sent impliqué dans la séance ou la conversation.

b) L'appellation « petit parleur » est-elle légitime?

Pierre Péroz³⁵ remet en cause le terme de « petit parleur ». L'auteur prend le problème à contre-sens en se demandant s'il existe réellement des « petits parleurs ». En effet, pour définir un enfant de cette manière il faut d'abord vérifier qu'il l'est dans toutes les situations. Comme nous l'avons souligné avec les propos de Laurence Lentin, un élève peut être « petit parleur » à l'école et au contraire « grand parleur » à la maison. De plus, il faut s'assurer que ce statut donné par l'enseignant n'entrave pas davantage leur participation orale.

Grâce à une expérience réalisée sur deux petites filles considérées comme telles, Pierre Péroz montre que l'enseignante bloque la participation de l'une des enfants. En effet, elle l'a considérée comme « petite parleuse » et avec un niveau de langage trop faible pour participer à des activités qui nécessiteraient des constructions syntaxiques plus développées. Pierre Péroz déplore le fait que le professeur pense avant tout en terme d'objectifs notionnels et que ceci l'amène à laisser de côté les enfants les plus en difficulté. Pour parvenir à la réalisation de ses objectifs, l'enseignante choisit donc de renforcer les inégalités langagières. En revanche, les enfants qui n'ont ni problème de syntaxe ni de lexicale, sont toujours élus pour participer à ces activités et leur statut de « grands parleurs » s'en voit donc renforcé.

En agissant ainsi, les « petits parleurs » peuvent ressentir une frustration qui les bloquera par la suite. Cela peut également les amener à se considérer ainsi et ils pourraient ne plus se sentir obligés de participer aux activités langagières.

35 P. PÉROZ, *Pourquoi parler des petits parleurs?*, 25 et 26 novembre 2010, p. 10 à 14.

Pour conclure cette partie théorique, on peut dire que la définition du langage et son acquisition sont à l'origine de nombreux débats et théories. Celles-ci sont généralement complémentaires et il est important pour le futur enseignant de les connaître afin de comprendre plus clairement ce qu'est le langage et comment l'enfant l'acquiert.

De plus, les Programmes Officiels de l'école primaire insistent sur la nécessité de travailler l'expression, écrite comme orale. Ceux-ci indiquent que l'école maternelle doit avoir comme objectif premier « l'acquisition d'un langage oral riche ». C'est pourquoi chaque enseignant doit veiller à mettre en place des situations qui permettent les échanges entre enfants, sans jamais oublier les élèves les plus discrets. La différenciation doit faire l'objet d'une attention particulière de la part du professeur. Il est nécessaire de ne pas considérer que les enfants qui parlent peu ne peuvent pas évoluer et surtout ne feront pas avancer la séance. Cela reviendrait à laisser de côté une partie des élèves et à ne travailler qu'avec ceux qui ont le plus de facilités. L'enseignant oublierait dans ce cas de respecter l'une des dix compétences qu'il doit avoir, qui est de « prendre en compte la diversité des élèves », d'après le Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.

Enfin, comme le souligne Pierre Péroz, on peut également s'interroger sur le terme de « petit parleur ». Pour ce faire, nous nous questionnerons dans la partie analyse dans le but de savoir si la qualification de « petite parleuse », que nous avons donnée aux deux élèves suivies, était réellement justifiée. Cette troisième partie nous permettra également de vérifier si la façon de construire les groupes, le maintien ou non du thème, le type d'allocations des tours de parole et d'échanges modifient ou non la participation des enfants. Mais avant cela, nous exposerons les différentes situations mises en place pour répondre à ces questionnements, dans la partie méthodologique.

Deuxième partie: méthodologie

A) L'école et la population

Après avoir trouvé notre sujet de mémoire, nous avons recherché une école. Notre terrain de recherche devait être une classe maternelle dans laquelle au moins deux enfants pouvaient être considérés comme « petits parleurs ». Par chance, nous comptons chacune dans notre entourage plusieurs enseignants et c'est par le biais de l'un d'entre eux que nous avons trouvé la classe et les enfants. C'est une classe de petite et moyenne sections qui compte 28 élèves dont 24 moyens et 4 petits dans une école située en milieu urbain.

Dans un premier temps, nous avons rencontré l'enseignante un soir, après que les enfants soient partis. Elle nous a décrit l'attitude des deux élèves, a répondu à nos questions, et nous avons organisé nos venues dans la classe. Nos observations se sont déroulées tous les lundis matins à partir du mois d'octobre et jusqu'au mois de décembre. L'enseignante qui nous a accueillies exerce ce métier depuis dix ans, elle a toujours travaillé en maternelle et elle est arrivée dans cette école en septembre dernier.

Durant les premières séances, nous n'avons pris qu'un rôle d'observatrices afin que les élèves se familiarisent à notre présence. Nous avons donc passé une première matinée dans la classe au mois d'octobre et avons très vite constaté que les deux élèves correspondaient tout à fait à la population que nous recherchions pour notre mémoire. Il s'agissait de deux petites filles âgées de 3 ans et 3 mois et de 3 ans et 6 mois, elles étaient dans une attitude de retrait systématique par rapport au groupe classe et à aucun moment nous n'avons eu la possibilité de les voir prendre la parole seules ou spontanément. Nous avons également remarqué que l'une d'entre elles parlait lorsque l'enseignante s'adressait au groupe classe et avait une expression faciale très marquée, alors que l'autre enfant ne parlait absolument pas et il était très difficile de décrypter une émotion, un refus ou une autre expression sur son visage.

B) Les enregistrements

Pour réaliser notre recueil de données, nous avons dans un premier temps demandé aux parents l'autorisation de filmer les enfants. Malheureusement, nous avons eu des refus notamment de la part des parents de l'une des élèves que nous voulions observer. En lisant l'ouvrage d'Agnès Florin³⁶, nous avons constaté que le magnétophone permet de réaliser un très bon recueil de données. Nous avons donc réalisé des enregistrements sonores. Pendant que l'une d'entre nous menait la séance avec les enfants, l'autre prenait des notes sur les tours de paroles afin de faciliter nos retranscriptions par la suite.

Nous avons transcrit cinq séances qui correspondent au total à 41 minutes et 42 secondes (soit 2502 secondes) d'enregistrements. A partir de ceux-ci nous pourrons analyser les prises de parole des deux enfants que nous suivons, notamment en réalisant des tableaux qui révéleront le temps exact et le pourcentage de prise de parole de chacune.

C) Les situations mises en place

Nous avons mis en place des situations de langage variées afin de pouvoir répondre à notre problématique: certaines situations favorisent-elles la participation des « petits parleurs »? Nous avons appris, par le biais de nos cours et de nos lectures, que certaines situations aident à l'expression verbale des élèves, ce que nous expliquons dans la partie théorique. Ainsi nous avons mis en place cinq situations en faisant varier le nombre d'enfants participant à l'activité et le type d'activité (lecture, jeu, etc.). Quatre activités se sont déroulées en groupes restreints (deux ou quatre enfants) et à l'extérieur de la classe afin d'éliminer les bruits parasites sur les enregistrements. Nous avons également fait le choix de ne mener que cinq séances afin de ne pas perturber l'organisation de la classe.

- Situation 1

L'enseignante donne chaque week-end une peluche (Calinours) à un élève. Celui-ci l'emmène chez lui et les parents rédigent un résumé de ce que Calinours a fait pendant le week-end avec l'enfant. Arrivé en classe, l'élève raconte aux autres les activités faites avec la peluche. Ceci se déroule durant les rituels du matin, devant le groupe classe, au coin regroupement. La première situation que nous avons

³⁶ Agnès Florin, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, 1995 P.118 et 119

enregistrée à l'aide d'un magnétophone est donc celle-ci. Au travers de cette situation, nous voulions voir comment l'élève prend la parole devant tout le groupe classe. Elle renvoie l'enfant à son expérience personnelle puisqu'il raconte son propre week-end avec Calinous, ceci est censé favoriser la prise de parole de l'élève. Mais nous voulions aussi voir si le fait de prendre la parole devant tous les élèves n'allait pas créer un blocage chez l'enfant. (*Annexe n°1*)

- Situation 2

La seconde situation fut une séance durant laquelle l'une d'entre nous a lu une histoire faisant appel aux émotions. Nous l'avons réalisée avec les quatre enfants du groupe des petits dans la salle de bibliothèque. Sur les conseils de nos tutrices, nous avons décidé de travailler sur le thème de la peur, car il favorise la participation des enfants. Nous voulions voir si nos deux « petites parleuses » osaient prendre la parole dans un groupe restreint. Pour cela nous avons d'abord lu l'histoire *La main de la sorcière* de Peter Utton. Ensuite, nous avons mis en place une discussion sur les peurs de chacune afin de favoriser la participation des élèves que nous suivions. (*Annexe n°2*)

- Situation 3

La troisième séance que nous avons mis en place s'est déroulée uniquement avec les deux élèves que nous suivions pour notre recherche. Nous avons organisé un jeu qui se nomme « Je m'habille ». Celui-ci comprenait des silhouettes d'enfants qu'il fallait habiller à l'aide d'étiquettes représentant des vêtements. Grâce à cette activité nous espérions répondre à la question suivante: les élèves que nous observons parlent-elles davantage lorsqu'elles ne sont pas avec d'autres enfants qui monopolisent la parole? De plus, nous nous attendions à ce que le thème de la nudité les fasse rire et peut-être les motive à parler. (*Annexe n°3*)

- Situation 4

Devant l'engouement des enfants face à cette troisième activité, nous avons décidé de la réitérer afin de répondre à la question suivante: la prise importante de parole, lors de la séance précédente, était-elle due à l'activité elle-même ou au fait que les

élèves n'étaient qu'en binôme? Nous avons donc mené l'activité de la même façon que la séance précédente mais en présence des élèves du groupe des petits. (*Annexe n°4*)

- Situation 5

Suite à l'activité sur les vêtements et à la demande de l'ensemble de groupe des petits, nous avons mis en place une dernière situation: la lecture d'une histoire. Nous avons déjà effectué ce type d'activité, la différence entre cette histoire et celle de l'autre séance est qu'elle n'a pas eu lieu de notre propre initiative mais suite à la demande des enfants (dont les deux élèves que nous suivions). Une des « petites parleuses » a choisi le livre à lire: *Juliette s'habille toute seule* de Doris Lauer. L'atmosphère était détendue et les élèves « petites parleuses » semblaient motivées à l'idée de la lecture du livre. De plus, les semaines ayant passé, les enfants nous connaissaient davantage et commençaient à prendre l'habitude de nos activités en petits groupes hors de la classe, et nous les sentions plus à l'aise qu'au départ. Ceci pouvait donc être intéressant pour notre recherche. (*Annexe n°5*)

Troisième partie: analyse

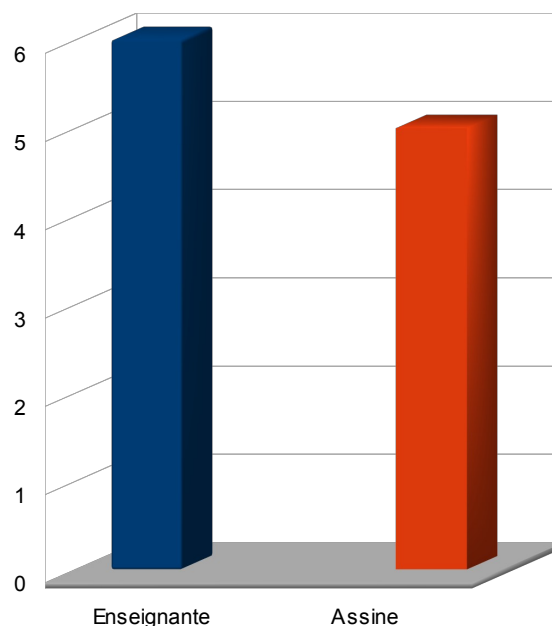
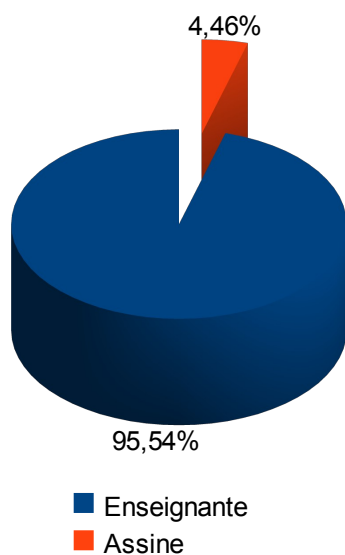
A) La répartition du temps de parole

A partir des enregistrements effectués, nous avons choisi de réaliser une analyse quantitative qui a pour objectif de révéler la répartition du temps de parole; cela à partir de tableaux. Ces derniers sont réalisés de la manière suivante: la première ligne indique la population ayant participé à la conversation, la seconde présente le nombre de tours de parole pour chacun. Les deux dernières s'intéressent davantage au temps, en donnant la répartition en minutes, secondes et en pourcentage. La dernière colonne présente les résultats totaux pour chaque catégorie. Ces tableaux nous permettront de voir avec plus de clarté la gestion du temps de parole durant les activités. Ils nous indiqueront également quels axes développer pour l'analyse qualitative.

CALINOURS

Pour cette séance Assine était assise sur le banc à côté de l'enseignante face à toute la classe. Aucun autre enfant n'est intervenu durant la conversation.

	ENS	ASS	Total
Nombre de tours de parole	6	5	11
Temps en secondes et en minutes	150 secondes soit 2 minutes et 30 secondes	7 secondes	157 secondes soit 2 minutes et 37 secondes
% du temps total	95,54%	4,46%	100,00%



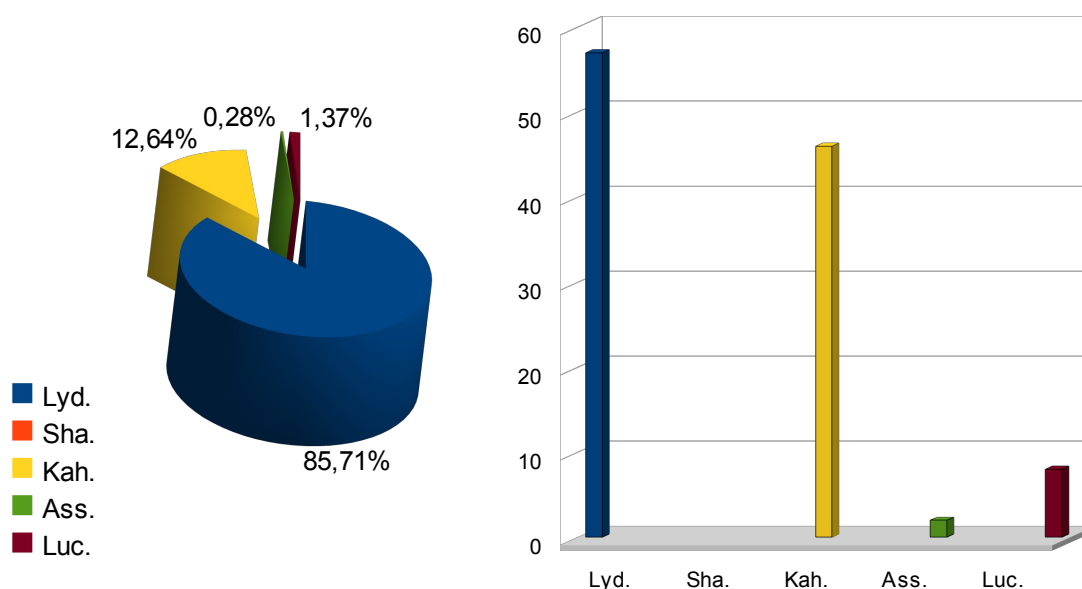
*Illustration 1:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

Lors de cette discussion sur le week-end de Calinours, l'échange verbal s'est retrouvé très restreint. En effet, on peut constater que l'enseignante est davantage dans un monologue avec **2 minutes et 30 secondes** sur un total de **2 minutes et 37 secondes**, soit **95,54%** du temps de parole. Pourtant, le nombre de tours de parole est quasiment identique: **six** pour l'enseignante et **cinq** pour Assine.

L'HISTOIRE LA MAIN DE LA SORCIERE de PETER UTTON

Durant cette situation, qui s'est déroulée hors de la classe, quatre élèves étaient présentes: celles faisant l'objet de notre recherche ainsi que deux autres élèves du groupe des petits.

	LYD	SHA	KAH	ASS	LUC	Total
Nombre de tours de parole	57	0	46	2	8	113
Temps en secondes et minutes	912 secondes soit 15 minutes et 12 secondes	0	134 secondes et demi soit 2 minutes et 14 secondes et demi	3 secondes	14 secondes et demi	1064 secondes soit 17 minutes et 44 secondes
% du temps total	85,71%	0,00%	12,64%	0,28%	1,37%	100,00%



*Illustration 2:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

Cette situation dure **17 minutes et 44 secondes** et nous pouvons constater, de nouveau, que le temps de parole occupé par l'adulte est très important. Il représente

85,71%, ce qui permet de dire que l'ensemble du temps de parole des élèves est égal à **14,29%**. Le temps de parole occupé par Lydie est important, cependant cela s'explique par le fait qu'elle ait lu l'intégralité de l'histoire.

Kahine occupe, comme dans les autres séances, un temps de parole conséquent, ici, un peu moins de **13%**. Le temps de prise de parole cumulé des trois autres élèves est donc extrêmement dérisoire (**1,65%** du temps total) face à celui de Kahine. Nous pouvons donc d'ores et déjà conclure en disant que le temps de parole n'a pas été régulé par l'adulte pour que chaque élève ait un temps de parole équivalent.

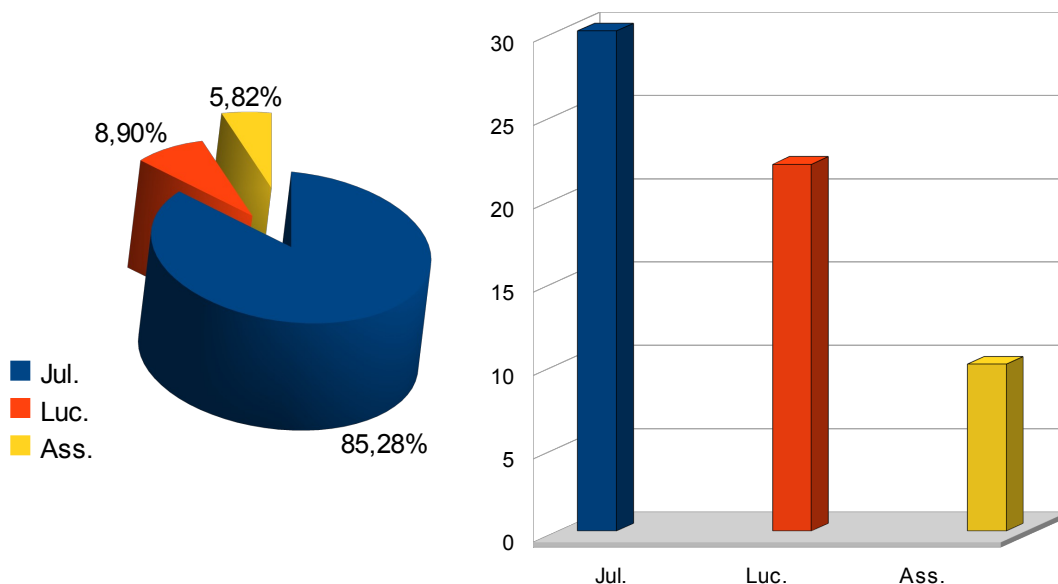
Nous constatons également une différence de prise de parole flagrante entre les élèves: 46 pour Kahine et respectivement 2 et 8 pour Assine et Lucie. Ce qui montre que nos « petits parleurs » n'osent pas prendre la parole lorsqu'un élève plus « bavard » est présent.

En ce qui concerne nos « petites parleuses », leur temps de parole est différent. Nous pouvons, en effet, constater que Lucie prend plus souvent la parole et surtout plus longtemps (**11 secondes et demi** de plus) comparée à Assine.

« JE M'HABILLE 1 »

Cette séance s'est déroulée hors de la classe pour que les deux enfants soient plus à l'aise. En effet, lors des premiers enregistrements, nous avons constaté la difficulté pour Assine de s'exprimer devant un groupe.

	JUL	LUC	ASS	Total
Nombre de tours de parole	30	22	10	62
Temps en secondes et en minutes	249 secondes soit 4 minutes et 9 secondes	26 secondes	17 secondes	292 secondes soit 4 minutes et 52 secondes
% du temps total	85,27%	8,90%	5,82%	100,00%



*Illustration 3:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

Cette situation peut se voir adresser les mêmes remarques que celles de Calinours. En effet, le temps de parole de Julie équivaut à plus de **85%** du temps total, alors que celui des deux enfants sommé ne dépasse pas les **15%**.

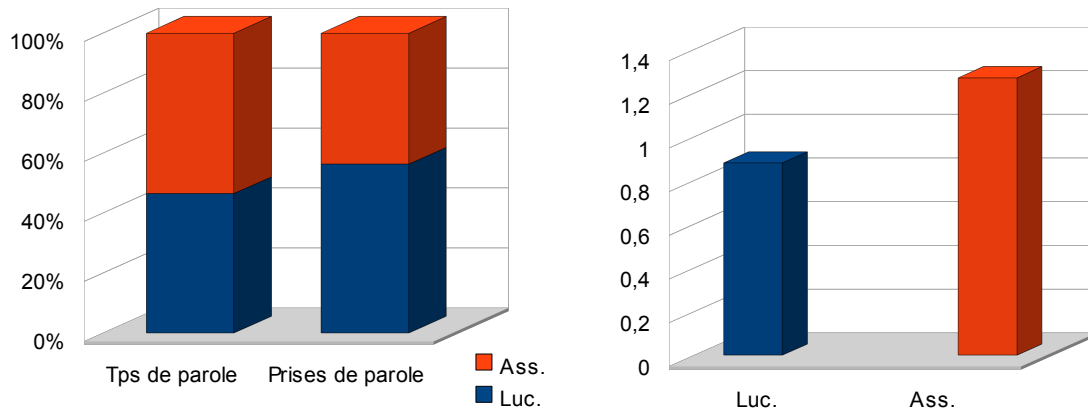


Illustration 4:
Ratio des temps et prises de parole - temps moyen de parole par prise de parole

En effectuant une analyse plus poussée du temps de parole des élèves, il est possible de remarquer que Lucie totalise **60%** du temps total des deux enfants et plus de **69%** du nombre de tours.

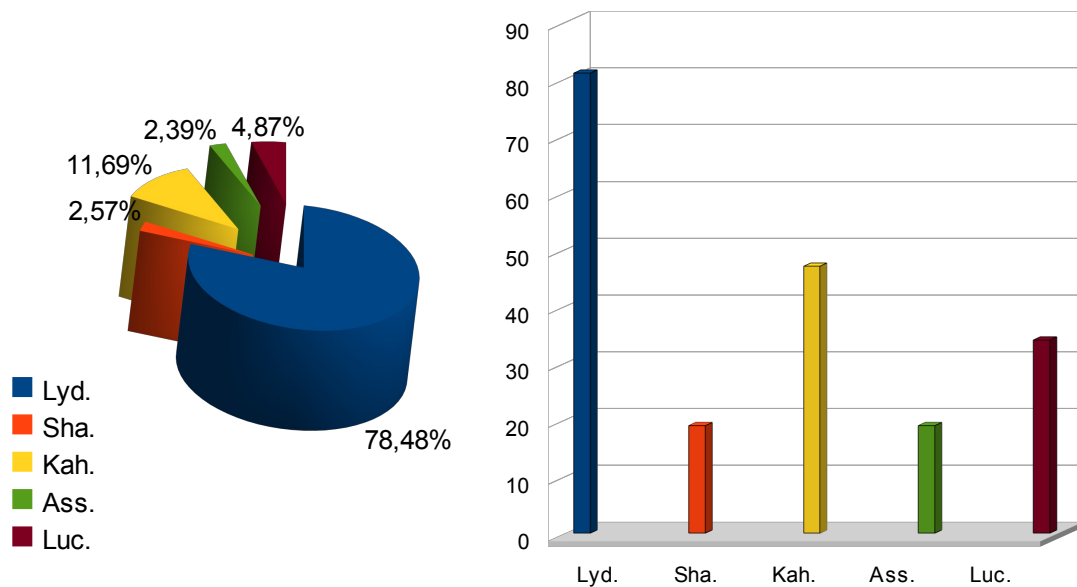
Nous avons ensuite calculé combien de temps dure en moyenne une intervention par enfant. Les résultats obtenus sont: **1,18 secondes** en moyenne pour une intervention de Lucie et **1,7 secondes** pour Assine.

Ces résultats montrent donc que Lucie prend davantage la parole mais que les interventions d'Assine sont en moyenne plus longues.

« JE M'HABILLE 2 »

Cette séance est en lien avec la précédente puisque l'activité proposée est la même mais la population est différente. En effet, nous passons de deux à quatre élèves.

	LYD	SHA	KAH	ASS	LUC	Total
Nombre de tours de parole	81	19	47	19	34	200
Temps en secondes et en minutes	443 secondes soit 7 minutes et 23 secondes	14 secondes et 1/2	66 secondes soit 1 minute et 06 secondes.	13 secondes et 1/2	27 secondes et 1/2	564 secondes et 1/2 soit 9 minutes et 24 secondes
% du temps total	78,48%	2,57%	11,69%	2,39%	4,87%	100,00%



*Illustration 5:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

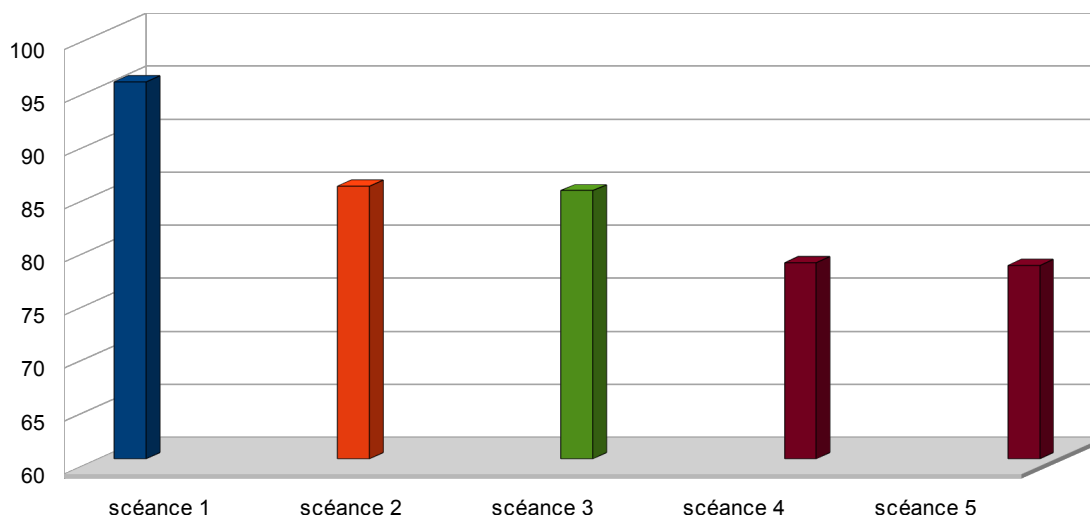


Illustration 6:

% de temps de parole de l'enseignant

Pour cette séance (situation 3), le ratio de temps de parole de l'adulte est réduit par rapport aux séances précédentes, bien qu'il soit toujours conséquent. En effet, il atteint presque **80%** du temps total. Contrairement aux autres relevés, on peut remarquer ici que l'une des enfants se démarque clairement du reste du groupe par son temps de parole et son nombre de tours: Kahine. En effet, une fois sur quatre c'est elle qui participe. Son temps de parole, qui représente **11,69%** de la durée de la séance, est supérieur à la somme de celui des trois autres élèves, qui n'est lui, que de **9,83%** au total.

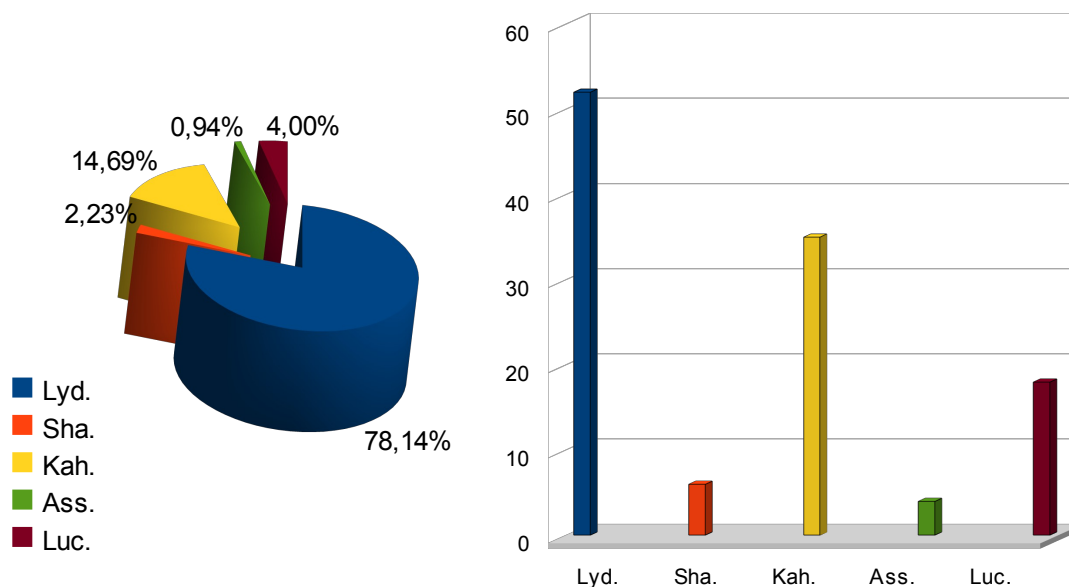
En ce qui concerne nos « petites parleuses », nous remarquons que Lucie est, comme dans toutes les séances précédentes, plus « bavarde » qu'Assine, puisque son temps de parole est double. Il en va de même pour le nombre de tours. La proportion est donc quasiment identique, ce qui nous permet d'affirmer que le temps moyen d'une intervention est globalement égal.

L'HISTOIRE JULIETTE S'HABILLE TOUTE SEULE de DORIS

LAUER

Cette séance est en lien avec le jeu « Je m'habille » utilisé précédemment. Durant celle-ci quatre élèves étaient présentes: les « petites parleuses » et deux autres enfants faisant partie du groupe des petits.

	LYD	SHA	KAH	ASS	LUC	TOTAL
Nombre de tours de parole	52	6	35	4	18	115
Temps en secondes et en minutes	332 secondes et 1/2 soit 5 minutes et 32 secondes	9 secondes et 1/2	62 secondes et 1/2	4 secondes	17 secondes	425 secondes et 1/2 soit 7 minutes et 5 secondes et 1/2
% du temps total	78,14%	2,23%	14,69%	0,94%	4,00%	100,00%



*Illustration 7:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

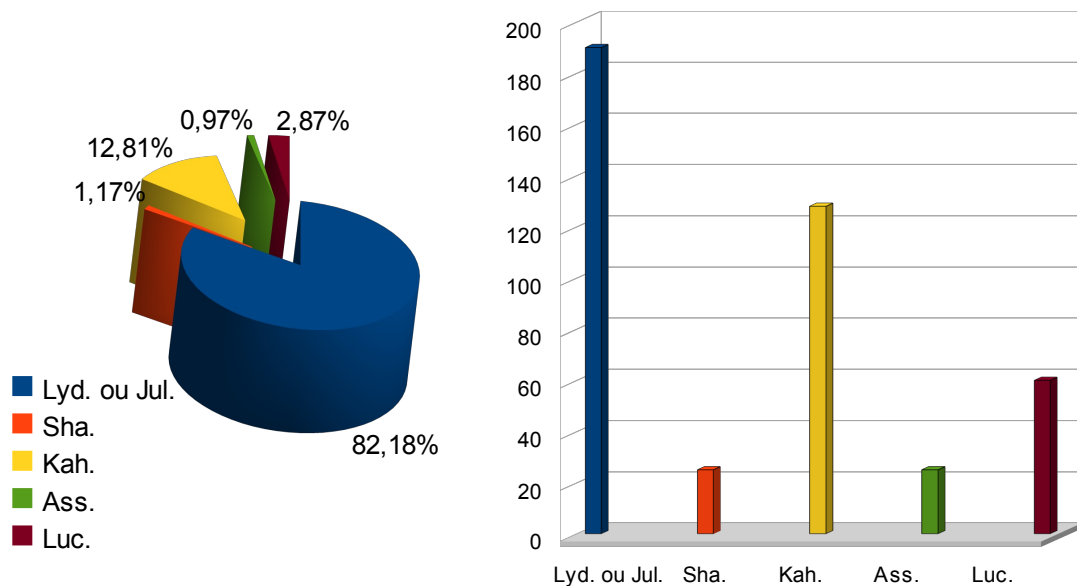
Cette situation a duré, comme nous pouvons le voir, **7 minutes et 5 secondes et 1/2**. Comme pour la séance avec *La main de la sorcière*, Lydie occupe une grande partie du temps de parole. Ce que nous expliquons à nouveau par le fait qu'elle ait lu l'histoire.

En ce qui concerne les enfants, nous pouvons remarquer que le temps de parole n'est pas divisé équitablement. En effet, Kahine monopolise une grande partie de la conversation (soit **14,69 %**) ce qui laisse Lucie et Assine en retrait (elles représentent à elles deux, moins de **5%** du temps de parole). Ainsi, Assine est quasiment absente en occupant seulement **4 secondes** sur l'ensemble des **425 secondes** que dure la situation, soit moins de **1%** du temps. Quant à Lucie, elle occupe une part légèrement plus importante. Avec **18** interventions, son temps de parole représente moins de **4%**.

Tableau récapitulatif

Ce tableau reprend, d'une manière générale, les trois séances réalisées avec les quatre élèves: les histoires de *Juliette s'habille toute seule* et de *La main de la Sorcière* ainsi que l'habillage en groupe.

	LYD ou JUL	SHA	KAH	ASS	LUC	TOTAL
Nombre d'interventions	190	25	128	25	60	428
Temps en secondes et en minutes.	1687 secondes et 1/2 soit 28 minutes et 7 secondes et 1/2	24 secondes	263 secondes soit 4 minutes et 23 secondes.	20 secondes	59 secondes	2053 secondes et 1/2 soit 34 minutes et 13 secondes et 1/2
% du temps total.	82,18%	1,17%	12,81%	0,97%	2,87%	100,00%



*Illustration 8:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*

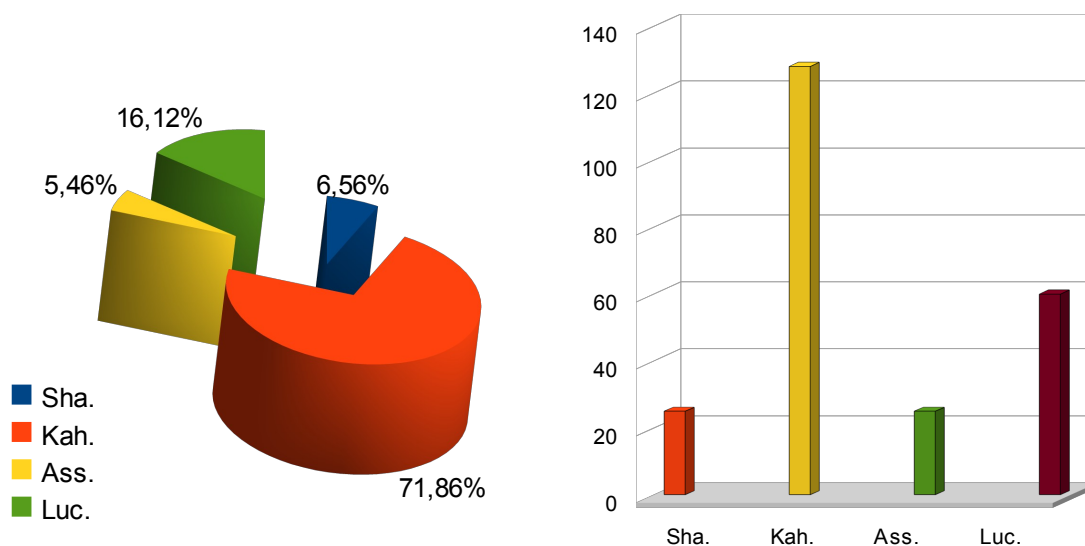
L'ensemble des trois séances aura duré un peu plus de **34 minutes**. Nous pouvons remarquer que le temps de parole occupé par l'adulte est supérieur à **82%**. Ce qui permet de dire que le temps d'intervention des élèves est d'environ **8%**, soit **366 secondes** (ce qui fait **6 minutes et 6 secondes**).

Quand nous nous fixons sur les données concernant les élèves, nous constatons que le nombre d'interventions de Kahine est très important, se rapprochant davantage du notre. Cependant proportionnellement au nombre d'interventions de l'adulte, son temps de parole est relativement faible. Ceci nous amènera à nous interroger, dans la partie suivante, sur notre gestion du temps de parole lors des activités.

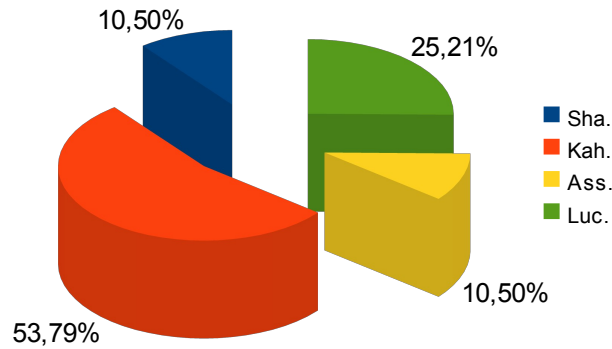
Tableau comparatif du temps de parole des élèves

A partir du tableau récapitulatif, nous en avons établi un nouveau qui nous permettra d'étudier la participation des enfants sans prendre en compte les résultats obtenus par l'enseignante.

	SHA	KAH	ASS	LUC	TOTAL
Nombre d'interventions	25	128	25	60	238
Temps en secondes et en minutes.	24 secondes	263 secondes soit 4 minutes et 23 secondes.	20 secondes	59 secondes	366 secondes soit 6 minutes et 6 secondes
% du temps de parole	6,56%	71,86%	5,46%	16,12%	100,00%
% du nombre d'interventions	10,50%	53,78%	10,50%	25,21%	100,00%



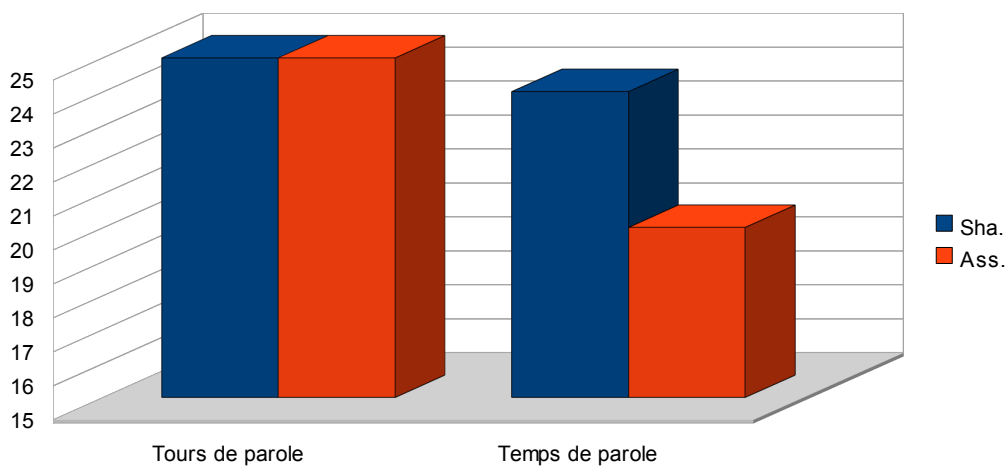
*Illustration 9:
Répartition du temps de parole et confrontation du nombre de tours de parole.*



*Illustration 10:
Ratio du nombre d'interventions*

Ces résultats nous permettent de constater, immédiatement, l'importante prise de parole de Kahine. En effet, sa participation représente plus de **70%** du temps total et près de **54%** du nombre d'interventions. Kahine peut donc être considérée comme une « grande paroleuse » puisque le temps de parole des trois autres enfants réunis ne représente que **28%**.

De plus, nous pouvons remarquer que Lucie, considérée comme « petite paroleuse » totalise **25,21%** du nombre d'interventions et plus de **16%** du temps de parole sur l'ensemble des séances. Ces résultats nous permettront de nous interroger, dans l'analyse qualitative, sur le statut de « petite paroleuse » donné à Lucie.



*Illustration 11:
Comparaison tours et temps de parole*

Assine totalise un nombre d'interventions égal à celui de Shaïna mais dans un laps de temps inférieur. On constate qu'elle est l'élève la moins « bavarde » sur l'ensemble des séances, cependant, nous nous poserons la question: certaines situations ont-elles favorisé sa prise de parole?

B) Analyse qualitative

1) La gestion du temps de parole par l'adulte

a) L'allocation des tours de parole

- En observant les transcriptions, nous constatons que l'allocation des tours de parole est peu diversifiée. En effet, nous ne relevons que deux façons de donner la parole:

- l'enfant est désigné directement par son prénom. Exemple:

LYD 6 - ça c'est un manteau oui qui c'est cette petite fille Lucie?
(transcription de *Je m'habille 2*)

- l'enseignant pose une question à l'ensemble du groupe. Exemples:

LYD 10 - nan ça c'est quoi?
(transcription de *Je m'habille 2*)

LYD 12 - regardez qu'est-c(e) qu'i(l) se passe?
(transcription de *La main de la sorcière de Peter Utton*)

LYD 27 - alors ensuite qu'est-c(e) qu'elle va mettre Juliette?
(transcription de *Juliette s'habille toute seule de Doris Lauer*)

Comme nous le constatons dans ces exemples qui illustrent l'ensemble des transcriptions, dans la plupart des cas les questions sont fermées. Dans de rares cas les questions sont ouvertes. Exemple:

LYD 28 - et t'as peur de quoi encore +++ qu'est-ce qui te faire peur aussi?
(transcription de *La main de la sorcière de Peter Utton*)

Au vu de ces relevés, nous soulignons notre manque de diversification dans les types d'allocations. En effet, d'après nos lectures et comme il est souligné dans la partie théorique, il est nécessaire de favoriser les questions ouvertes, ce que nous omettons. Ce constat nous amènera donc à nous interroger dans la partie suivante (Cf. Les situations favorisant la prise de parole) sur les conséquences de ce manque.

De plus, la désignation directe par le prénom est privilégiée au détriment des indices non-verbaux tels que le regard et les mouvements du corps. Les indices non-verbaux sont pourtant nécessaires car, comme nous le soulignons dans la partie théorique, ils permettent des échanges moins conventionnés puisqu'ils peuvent ouvrir le champ des réponses à un nombre de personnes plus important. Contrairement à la désignation directe,

qui, associée aux questions fermées, laisse peu de place à la spontanéité des enfants. Effectivement, en interrogeant un seul élève à la fois, nous bloquons la parole des autres et en ne posant que des questions fermées nous limitons les réponses à des « oui », « non », au plus, à une phrase très brève.

Ce constat que nous établissons, sera vérifié dans la partie suivante puisque nous relèverons les moments durant lesquels les élèves se sont montrés les plus expressifs. Nous chercherons à montrer si ce fut bien lorsque nous évitions la désignation directe et les questions fermées.

b) La régulation du temps de parole

Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, il est nécessaire que l'enseignant régule les temps de parole durant les moments de langage. Il doit veiller à ce que l'ensemble des élèves participe équitablement et à ne pas monopoliser la parole.

• En observant notre analyse qualitative, on remarque immédiatement que l'adulte occupe une place conséquente dans l'espace discursif. Cela peut s'expliquer de différentes façons:

- l'activité l'y oblige. Par exemple lorsqu'une histoire est racontée. Dans ces situations l'adulte est contraint d'occuper un temps de parole important. (*transcription la main de la sorcière de Peter Utton*);

- l'enseignant reprend ce que les élèves disent. Exemple:

ASS 3 - j'ai mis des bottes
JUL 7 - des 'bottes + d'accord
(*transcription de Je m'habille 1*)

- parce que l'adulte veut mener la séance à un but précis. Exemple:

la question est posée une seconde fois afin de maintenir la conversation suite à l'intervention de l'élève (Kahine).

LYD 29 - [...] est-c(e) que c'est un pantalon?
LUC 10 - oui::
KAH 21 - ah elle pleure là
LYD 30 - c'est un pantalon?
(*transcription de Juliette s'habille toute seule*)

En analysant la répartition du temps de parole durant les activités, nous avons remarqué qu'il y avait d'importantes différences de participations entre les élèves. Cela peut s'expliquer par un manque de régulation du temps de parole de la part des adultes. Effectivement, comme l'indique Pierre Péroz, dont nous exposons la thèse dans la partie théorique, l'enseignant donne davantage la parole aux élèves qui sont considérés comme des « grands parleurs ». Cela, parce qu'ils estiment que ce sont ces élèves là qui font avancer la conversation et les amènent au but final.

Pourtant, en observant les transcriptions, il est possible de constater que les « grands parleurs » ne sont jamais désignés directement lors des séances. En prenant pour exemple la transcription de *Juliette s'habille toute seule de Doris Lauer*, on relève six désignations directes pour Assine qui est l'élève participant le moins. Ensuite, nous relevons trois désignations pour Lucie et aucune pour Kahine qui est l'élève la plus « bavarde ».

Nous pouvons donc penser que nos lectures ont été bénéfiques pour la gestion des séances puisque nous avons veillé à avantager les « petites parleuses » en leur donnant régulièrement la parole de façon directe.

• Ainsi, nous constatons que les élèves qui ont tendance à monopoliser la parole ont dû utiliser différents procédés afin de l'obtenir:

- répondre à une question qui ne lui est pas adressée. Exemple:

LYD 43 - elle met l'autre chaussette ben oui faut mettre les deux ++ ensuite
qu'est-c(e) qu'elle fait d'autre Assine?§
KAH 30 - §et elle met le pantalon
(transcription de *Je m'habille 2*)

- couper la parole de l'enseignant. Exemple:

LYD 19 - [...] donc on avait dû mettre beaucoup de vêtements
<3s.>§
KAH 7 - §ah::: regarde i(l) y a une robe
(transcription de *Je m'habille 2*)

- couper la parole des autres élèves. Exemple:

LYD 38 - elle va aller +
LUC 14 - à l'école§
KAH 27 - §à Dunkerque
(transcription de *Juliette s'habille toute seule de Doris Lauer*)

- reprendre ce qu'un élève vient de dire. Exemple:

LYD 37 - [...] oh dis donc Assine elle n'a peur de rien de quoi tu as peur
Assine?

ASS 1 - de rien

LYD 38 - <+ fort> de rien° <en chuchotant> dis donc et toi?°

LYD s'adresse à LUC

KAH 31 - moi j'ai peur de rien aussi

(transcription de La main de la sorcière de Peter Utton)

- prendre la parole à la place de l'adulte et interroger un autre élève. Exemple:

KAH 35 - et toi t(u) as peur des lions?

KAH s'adresse à LUC

(transcription de La main de la sorcière de Peter Utton)

• L'usage de ces différents procédés de la part de ces élèves, nous a obligées à réguler la parole de diverses manières:

- demander à l'enfant de laisser la parole aux autres, verbalement. Exemple:

KAH 31 - §et la veste

LYD 45 - attends on va laisser un p(e)tit peu parler les autres ma puce ++ alors
Lucie est-c(e) que tu peux me dire [...]

(transcription de Juliette s'habille toute seule de Doris Lauer)

- demander à l'enfant de laisser la parole aux autres, de manière non-verbale. Exemple:

LYD 23 - mes chaussettes à gros pois une à la fois et à l'endroit

KAH 18 - §et elle a mis son maillot
<2sec.>

LYD 24 - ma chemise à fleurettes + juste les boutons c'est devant [...]

LYD met son doigt sur la bouche

(transcription de Juliette s'habille toute seule)

- en ignorant les prises de parole de l'élève « grand parleur » pour en interroger un autre.

Exemple:

LYD 26 - [...] alors on va essayer de mettre une robe

KAH 12 - alors attends j'ai enlevé

LYD 27 - Lucie regarde, Lucie a mis ça, hop! les filles sont d'accord alors on
le laisse d'accord?

(transcription de Je m'habille 2)

Avec le recul, ce dernier procédé nous semble inadapté. En effet il n'est pas conseillé d'ignorer la parole des élèves comme nous le faisons ici.

Il nous semble évident de dire que nos nombreuses lectures nous ont aidées en différents points: nous avons essayé d'utiliser la désignation directe pour donner davantage la parole aux « petits parleurs ». Et nous avons également veillé à restreindre la participation des enfants qui la monopolisaient par des indices verbaux et non-verbaux.

Cependant, malgré ces lectures, nous avons reproduit certaines erreurs que nous n'avons constatées qu'en relisant les transcriptions telles que: un nombre trop important de questions fermées et l'ignorance de la parole de certains enfants.

Après avoir analysé l'allocation et la régulation de la parole, il nous semble intéressant de vérifier si les procédés que nous avons utilisés, ainsi que les situations choisies ont favorisé la prise de parole des « petits parleurs ».

2) Les situations et les procédés qui favorisent la prise de parole

a) Le thème de la conversation

En ce qui concerne le thème, comme nous l'avions signalé dans la partie théorique, certains sujets favorisent la participation des élèves. Il est préférable de choisir des thèmes faisant appel à l'expérience de l'enfant et à l'émotion.

Cependant, nous constatons au vu des transcriptions que ceci n'est valable que sous certaines conditions. Nous verrons ici que quelques thèmes, qui amènent pourtant généralement une participation importante, n'ont pas fonctionné. Nous les exposerons ici et tenterons dans les parties suivantes de comprendre pourquoi.

Par exemple, la séance *Calinours* avait été choisie parce que nous pensions que demander à l'enfant d'expliquer son week-end avec l'ourson l'amènerait à prendre la parole. Or, comme on peut l'observer dans la transcription, Assine ne prend la parole que cinq fois et ses réponses ne sont composées que d'un sujet suivi d'un verbe d'action comme « j'ai joué » ou par les adverbes « oui » et « non ». Ceci montre dans un premier temps qu'il ne suffit pas de donner un sujet faisant appel à l'expérience personnelle pour que l'enfant prenne la parole. En effet, d'autres données doivent entrer en jeu, ce que nous verrons dans les parties suivantes.

En prenant une autre séance que nous avons réalisée comme celle de l'histoire *La main de la sorcière* de Peter Utton, nous pouvons constater que le thème de la conversation qui était ici la peur, n'a pas permis une participation conséquente de la part des « petites parleuses ». En effet, le temps de parole d'Assine n'équivaut qu'à 0,28% du temps total et celui de Lucie à 1,37%. Cela est inférieur à leur temps de participation moyen pour

l'ensemble de séances puisque celui d'Assine est en moyenne de 0,98% et celui de Lucie de 2,88%.

En nous attachant maintenant à la situation *Je m'habille 2*, nous remarquons que le temps de parole de Kahine est moins important que son temps moyen sur l'ensemble des séances (il est égal à 11,72 % pour cette séance contre presque 13% pour l'ensemble). Ceux de Lucie et Assine augmentent de manière conséquente puisque le temps moyen de Lucie est de 2,88% alors que pour cette séance il est 4,84%. Celui d'Assine qui est en moyenne de 0,97% passe ici à 2,40%.

On se demandera donc pourquoi certaines de ces séances ont fonctionné et d'autres non alors que toutes avaient été choisies principalement en fonction du thème.

b) La structure du groupe

Nous avons remarqué que la donnée « thème » n'était pas suffisante pour faire participer les enfants. Nous allons donc vérifier si en ajoutant une variable supplémentaire (constitution du groupe) cela suffit à augmenter le taux de participation.

- En grand groupe

En revenant sur la situation de *Calinours*, on peut expliquer le faible taux de participation d'Assine par le fait qu'on lui demande de prendre la parole devant le groupe classe. Elle n'est déjà pas à l'aise quand il s'agit de prendre la parole, alors lui demander de le faire devant un groupe pouvait accentuer cette difficulté. Ici, il aurait été intéressant de reproduire la séance en groupe restreint de trois ou quatre élèves afin de voir si la sélection d'un thème, associée à un choix particulier de situation de langage (groupe restreint) suffisaient à faire participer davantage Assine. Malheureusement, il nous a été impossible de reproduire la séance par manque de temps.

- En petit groupe

Lors de la séance de *La main de la sorcière* (énoncée dans la partie précédente), nous avons rajouté une variable au thème: groupe restreint de quatre élèves. Pourtant, malgré le thème sur la peur associé à une structure de groupe réduite, le taux de participation des « petites parleuses » n'a pas augmenté. En effet, Assine ne totalise que 0,28% du temps de parole et Lucie 1,37%, ce qui est bien inférieur à leur temps sur l'ensemble des séances (Cf Tableau Récapitulatif).

La deuxième séance (évoquée précédemment) en groupe restreint est: *Je m'habille*
2. Lors de celle-ci, nous avons remarqué que Lucie et Assine prenaient bien plus souvent la parole que durant les séances précédentes. La première variable était un thème qui amènerait les enfants à rire et à prendre du plaisir dans le jeu. La seconde était l'atelier en groupe restreint de quatre élèves mais à celles-ci nous avons ajouté d'autres variables que nous verrons dans les parties suivantes.

L'observation de ces trois séances nous permet d'affirmer que le choix d'un thème précis (émotions, expérience personnelle...) additionné à un groupe particulier (petit groupe) ne suffisent pas à augmenter le taux de participation des élèves. Ainsi, nous tenterons de comprendre quelles autres variables sont nécessaires.

c) Les types d'échanges et les procédés de régulation

Lors de la séance *Calinours*, l'enseignante a essentiellement posé des questions fermées à Assine. Ceci nous amène à penser qu'en plus d'avoir la pression du groupe qui la regarde, le champ des réponses était réduit par l'utilisation des questions fermées. Ce qui vient confirmer ce que nous avons énoncé dans la partie précédente (Cf. L'allocation des tours de parole).

En ce qui concerne la situation *La main de la sorcière*, nous avons vu que le thème et le groupe ne suffisaient pas à faire augmenter la participation des nos « petites parleuses ». Ceci s'explique de différentes façons:

- Le fait que Lydie ait lu l'histoire, qui représente 8 minutes et 37 secondes pour une séance de 17 minutes et 44 secondes, soit plus de 50% a laissé peu de temps aux élèves. On peut préciser ici, qu'avec une histoire plus courte, la participation des enfants aurait probablement été plus importante, ce que nous constatons avec l'histoire de *Juliette s'habille toute seule*. Pour cette dernière, le temps de parole de Lucie s'élève à presque 4% et celui de Kahine à presque 15%. En revanche, celui d'Assine est identique. L'histoire était bien plus courte en terme de temps, les élèves étaient donc moins lassées et avaient davantage envie de commenter l'histoire.

- De plus, l'adulte aurait pu mieux réguler le temps de parole. En effet, lors de la séance *La main de la sorcière*, Kahine a participé de nombreuses fois à des moments où la parole ne

lui était pas donnée. Exemples:

Exemple 1:

LYD 26 - oh oui tu trouves qu'elle fait peur Lucie?
KAH 21 - moi aussi
LYD 27 - toi aussi oui elle fait drôlement peur et toi Assine [...]
KAH 22 - ben moi aussi j'ai un peu peur

Exemple 2:

LYD 31 - §et de quoi tu as peur Assine?§
KAH 26 - même qu'elle est là la sorcière elle est là
(transcription de *La main de la sorcière* de Peter Utton)

Ces deux exemples sont révélateurs de toute la séance. On peut remarquer que lorsque Kahine coupe la parole à l'adulte alors qu'il interroge un autre enfant, aucune remarque ne lui est faite. Il aurait donc été préférable d'intervenir en expliquant à Kahine qu'elle devait laisser participer les autres.

Comme nous venons de l'énoncer, le choix du thème, du groupe et la régulation du temps de parole peuvent avoir des conséquences sur la participation des élèves. Nous allons vérifier grâce à la séance suivante *Je m'habille 2*, qu'en associant un thème faisant appel à l'émotion, un groupe restreint, et une bonne régulation du temps de parole, le taux de participation des élèves augmente.

En effet, lors de l'activité *Je m'habille 2*, le temps de parole d'Assine fut de 2,40% alors qu'il n'est que de 0,97% (sur l'ensemble des séances) et celui de Lucie est de 4,84% alors qu'il n'est habituellement que de 2,88% en moyenne.

Ceci s'explique de différentes manières:

- Il n'y a pas d'histoire lue ce qui réduit considérablement le temps de parole de l'adulte et laisse donc plus de place aux élèves.

- Lydie a davantage réguler le temps de parole des élèves. Exemples:

Exemple 1:

LUC 2 - j(e) sais pas
LYD 3 - <en chuchotant> bah si tu sais° moi je sais que(e) tu l(e) sais
KAH 1 - c'est ça
LYD 4 - bah attends faut que Lucie elle t'explique aussi parce que t(u) as jamais joué toi à ça!

Exemple 2:

LYD 38 - [...] alors Assine on va regarder ce qu'elle veut mettre§
KAH 21 - et la main
LYD 39 - <en chuchotant> chut:: regarde ce qu'Assine elle met c'est quoi ma
puce? *LYD s'adresse à ASS*

Contrairement à ce que nous avons vu précédemment, ici Kahine est coupée lorsqu'elle intervient alors que la parole était donnée à un autre enfant. En régulant davantage la parole, l'adulte a permis une meilleure participation (bien qu'encore faible) des « petites parleuses ». Cela vient donc confirmer ce que nous avons vu dans la partie théorique.

- De plus, il apparaît ici que la structure du groupe joue un rôle dans la participation d'Assine puisqu'elle nous a semblé bien plus à l'aise que lors de la séance sur *Calinours*.

- Enfin, la même séance avait été menée avec les « petites parleuses » la semaine précédente. Le jeu était donc connu de celles-ci. On peut alors penser que le fait de connaître l'activité les a mises dans une situation confortable et les a rassurées. Cela a favorisé la participation des deux élèves. En revanche, Kahine, qui ne connaissait pas l'activité et qui a été restreinte par l'adulte a une prise de parole réduite.

Afin de conclure cette partie (*Les situations et les procédés favorisant la prise de parole*), nous pouvons dire que l'analyse des différentes séances menées nous a permis de faire un constat: il est possible d'augmenter le taux de participation des enfants considérés comme « petits parleurs ». Mais ceci n'est pas possible lorsqu'on ne sélectionne qu'une des variables exposées, mais bien quand on les associe. La séance *Je m'habille 2* dans laquelle tous les critères étaient réunis nous prouve cela. En effet, le thème choisi était lié au quotidien des élèves, la parole a été davantage régulée et la structure du groupe réduite. De plus, la situation était familière à Assine et Lucie ce qui les mettait dans une position confortable par rapport aux autres élèves.

Enfin, en analysant la séance *Je m'habille 1*, nous constatons que lorsque nous réduisons le nombre de participants à l'activité, le taux de participation est plus élevé (Lucie et Assine auraient pu ne pas intervenir même en étant qu'à deux). Ce qui nous amène à penser qu'une bonne maîtrise de la régulation du temps de parole par l'enseignant

peut réellement favoriser la participation des « petits parleurs ».

Ce constat va nous permettre de répondre à la question suivante: le statut de « petite parleuse » est-il légitime?

3) Le statut de « petite parleuse » est-il légitime?

Suite à toutes les séances menées et analyses effectuées, il nous semble logique de répondre de manière négative à cette question et ce pour différentes raisons:

- Tout d'abord, il est certain que selon le choix des variables et leurs associations, le taux de participation des élèves varie, comme le montre les chiffres relevés dans l'analyse quantitative. Avant d'affirmer qu'un enfant est « petit parleur » il est donc nécessaire de varier les données des activités auxquelles il participe. D'autant plus, que nous avons remarqué que les résultats obtenus étaient irréguliers.

- De plus, comme l'indique Pierre Péroz, il n'est pas conseillé de considérer un enfant comme « petit parleur », surtout lorsque nous ne le connaissons pas. Effectivement, en posant une étiquette de « petit parleur » sur l'élève nous aurons tendance à agir différemment avec lui par la suite. Les conséquences peuvent être celles-ci: premièrement l'enseignant oublie l'élève et ne l'interroge pas; soit parce que l'élève est trop discret, soit volontairement parce que l'adulte pense que l'enfant ne fera pas avancer la situation. Ce type de comportement mettra l'élève de côté, cela est donc à éviter. Deuxièmement, le professeur interroge sans cesse l'enfant afin de le faire parler, ce qui peut renforcer le blocage.

- Enfin, nous nous demandons comment il est possible de qualifier Assine et Lucie de « petites parleuses » sans même les avoir vues dans leur quotidien. Comme le précise Laurence Lentin, que nous avons citée dans la partie théorique, un enfant peut être « petit parleur » à l'école mais être « grand parleur » à la maison, ce qui est peut-être le cas de ces deux élèves. D'autant plus, que nous avons eu l'occasion de les voir à l'extérieur de la classe (cour de récréation, sport, passage aux toilettes etc.) et que dans ces moments elles nous ont semblé beaucoup plus à l'aise, plus expressives. Il nous est donc difficile d'affirmer et de les qualifier de « petites parleuses ».

CONCLUSION

Mlle DELAYEN Julie

Le travail sur ce mémoire a été très enrichissant aussi bien du point de vue théorique que pratique. Il m'a permis de comprendre ce qu'était réellement le langage (ses différentes étapes d'acquisition et les compétences auxquelles il fait appel) et les raisons pour lesquelles il occupe une place si importante dans les apprentissages à l'école maternelle. Ce mémoire s'est axé plus particulièrement sur le statut de « petit parleur » dans une classe de maternelle. C'est à dire un enfant qui ne prend que rarement la parole spontanément. Ainsi lors de ma future carrière de professeur des écoles, je pourrai mieux appréhender les différentes situations favorisant la prise de parole de ces enfants. Ceci en prenant en compte, la particularité de chacun (son bagage langagier et culturel ainsi que sa personnalité).

Ce bilan résulte d'une mise en pratique des différentes théories lues. Nos lectures nous ont orientées vers le rôle de l'enseignant et ses différents choix pédagogiques (ou variables de la situation). Dans un premier temps, l'enseignant doit s'interroger sur la constitution des différents groupes à savoir: groupe classe ou restreint et hétérogène ou homogène. D'après les résultats de notre recherche, il est préférable, pour inciter les « petits parleurs » à prendre la parole, de les placer dans de petits groupes. Dans nos situations, nos « petites parleuses » se sont en effet montrées plus à l'aise lorsqu'elles n'étaient qu'à deux. En revanche prendre la parole devant le groupe classe a amené Assine à se montrer plus discrète. A contrario, c'est la régulation du temps de parole de l'enseignant qui importe plus que l'homogénéité et l'hétérogénéité des groupes. Nous avons pu constater durant nos séances que lorsque la parole était distribuée équitablement, les « petits parleurs » participaient davantage. Le choix des questions, à savoir ouvertes ou fermées, peut également jouer un rôle important pour favoriser la participation orale des enfants. L'enseignant doit aussi apporter une attention particulière à sa prise de parole: il ne doit pas monopoliser lui-même la conversation au risque d'empêcher les élèves de participer. Dans un troisième temps, nos situations ont mis en évidence que le thème abordé pouvait également faire varier la participation des « petits parleurs ». En effet, lorsque nous choisissons un thème proche de leur vécu, les enfants étaient plus spontanés

et n'hésitaient pas à prendre la parole, c'est ce que nous avons pu conclure à la suite de la situation n°3 (Je m'habille 1) en constatant la participation plus importante des élèves « petites parleuses ». Le « catalogue » de variables ne s'arrête cependant pas à celles que nous avons trouvées et définies dans le mémoire. En effet la liste n'est pas exhaustive et nous n'avons pas eu la possibilité (faute de temps) de toutes les tester. Il est donc du rôle de l'enseignant de réfléchir, durant la conception de sa séance, aux choix pédagogiques à mettre en place et qui favoriseraient la participation des « petits parleurs ».

J'ai donc appris, grâce à l'élaboration de ce mémoire, le comportement à adopter face à ces élèves. Cependant une question me reste sans réponse: le terme de « petit parleur » est-il réellement à utiliser? Pierre Péroz, cité dans la partie théorique, pense que désigner des élèves de cette façon peut influencer sur le comportement de l'enseignant. Avec les différentes situations que nous avons menées j'ai tendance à rejoindre le point de vue de l'auteur. En effet, je pense que qualifier un enfant de cette façon peut avoir des répercussions sur notre comportement mais également sur celui de l'enfant. L'enseignant peut quant à lui faire une fixation sur ce statut et vouloir faire à tout prix parler cet enfant au détriment des autres (comme lors de la situation n°2). Ou inversement, se concentrer sur l'ensemble des élèves et laisser de côté le « petit parleur » en se disant qu'il ne parlera pas.

De plus, je pense maintenant qu'il est indispensable de prendre l'élève dans son intégralité. C'est à dire, mener une « enquête » sur le comportement de l'élève à l'extérieur de l'école afin de répondre à la question suivante: l'enfant prend-il la parole spontanément dans le cadre familial? Ainsi, on se rendra peut-être compte que l'enfant ne prend la parole que très peu dans le milieu scolaire mais qu'il est à l'aise lors d'une conversation dans le cadre familial.

Je conclurais donc ce mémoire en posant les questions suivantes sur le statut de « petit parleur »: à partir de quel moment peut-on qualifier un enfant de « petit parleur »? Et d'ailleurs est-il nécessaire de qualifier ce dernier ainsi?

CONCLUSION

Mlle ARROYO GARCIA Lydie

La réalisation de ce mémoire fut et sera un véritable apport pour ma future carrière de Professeur des écoles. En effet, je comprends davantage comment s'acquiert le langage et ses différentes étapes. L'enfant parvient au fil des mois et des années à passer du babillage à des énoncés syntaxiques plus complexes grâce à son environnement et aux expériences qu'il mène dans celui-ci. Mes lectures m'ont permis de découvrir les différents chercheurs et leur théorie sur l'acquisition du langage, tels que Paul Broca, Lev Vygotski ou Noam Chomsky. Il me semble bien difficile de me positionner dans l'une de ces théories puisque je considère qu'elles sont avant tout complémentaires et que chacune a apporté un élément fondamental aux recherches sur l'acquisition du langage.

De plus, j'ai pu comprendre avec plus de clarté l'importance accordée au langage oral dans les Programmes Officiels. En effet, l'expression orale ou autre quelle qu'elle soit, permet l'épanouissement de chacun puisque grâce à celle-ci, l'enfant peut donner son opinion, exposer ses besoins, ses envies, ses angoisses etc. C'est pourquoi l'enseignant doit veiller à mettre en place des activités de langage variées afin que chacun trouve sa place dans la classe et une situation à laquelle il puisse participer. Pour cette raison, les séances en classe entière, en petits groupes et individualisées ont toutes leur place dans une classe et le professeur doit veiller à les choisir de manière cohérente.

Les séances menées, les enregistrements, transcriptions et analyses effectuées m'ont amenée à constater que l'on ne pouvait pas mettre l'enfant dans une case comme certains le font en lui donnant la qualification de petit ou grand parleur. En effet, il est clair que tout élève peut être « petit parleur » dans une situation précise et être à l'inverse « grand parleur » dans une autre. Ce point m'a semblé essentiel pour notre recherche et nos analyses sont venues confirmer cette thèse. Nous avons pu observer que le comportement d'Assine et de Lucie a varié selon la situation mise en place. Elles se sont montrées plus à l'aise lorsque qu'elles n'étaient qu'à deux et avec une activité dont le thème était porteur de participation. En revanche, le fait de prendre la parole devant toute une classe où la présence d'un enfant qui monopolisait la parole les amenait à se montrer plus discrètes. J'ai compris que la régulation de la parole de la part de l'enseignant était une nécessité afin d'éviter qu'un

enfant très à l'aise s'accapare la discussion et ne laisse pas de place aux autres. De la même manière, l'enseignant doit vérifier à ne pas monopoliser la parole et à poser des questions qui permettent une réponse plus vaste de la part de l'enfant. Nous pouvons donc dire que certaines situations et l'association de différentes variables ont favorisé la participation d'Assine et de Lucie. Il aurait été intéressant d'élargir ces recherches afin de voir si d'autres variables permettraient de les faire participer davantage. Enfin, après avoir réalisé ces analyses, une question me reste à l'esprit: est-il nécessaire de vouloir faire parler ces enfants que l'on qualifie de « petits parleurs »? Cette question a plusieurs raisons d'être: tout d'abord, nous avons vu qu'ils ne l'étaient pas dans toutes les situations. De plus, ces deux élèves n'avaient aucun problème de langage et elles nous ont semblé épanouies de par leur attitude. Enfin, d'après de nombreux chercheurs et comme nous l'ont confirmés plusieurs enseignants, cette situation ne serait que momentanée et beaucoup d'enfants que l'on qualifie de « petits parleurs » se mettraient soudainement à parler davantage.

L'enseignant doit donc apprendre à faire preuve de nuances et à bien faire la distinction entre un enfant qui est discret juste par besoin de se rassurer durant une période donnée, et un enfant dont la discrétion langagière est synonyme de problèmes psychologiques ou de développement du langage.

BIBLIOGRAPHIE

- J. BRUNER, *Comment les enfant apprennent à parler*, Retz, 1983
- S.DESCAZAUX, B. JOIE et V. LAGARDE, *Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle, en particulier le vocabulaire? Retour sur la conférence de Viviane Bouysse*, 2006
- A. FLORIN, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris Ellipses, 1995
- A. FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Puf, 1991
- A. FLORIN, *Rapport au Haut Conseil de l'Éducation, L'Éducation en France*, 2007
- A. FLORIN, KHOMSI, GUIMARD, ECALLE, GUEGAN, *Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoires*, Revue Française de pédagogie n°126, 1999,
- L. LENTIN, *Apprendre à penser parler lire écrire*, ESF Éditeur, 1999
- A.MARTIN, *L'oral en maternelle*, Nathan Pédagogie, 2002
- S. PETIT et C. LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle*, Harmattan, 2003.
- J-F. SIMONPOLI, *La conversation enfantine*, Hachette Éducation, 1991

SITOGRAPHIE

- P. PEROZ, *Pourquoi parler des « petits parleurs » ?* 25 et 26 novembre 2010, IUFM de l'Académie de Montpellier. <http://www.univ-metz.fr/recherche/labs/celtd/publications/articles-en-ligne.html>

Calinours

Assine devant le groupe classe, enregistrement du 28/11/2012.

Durée totale d'enregistrement: 2 minutes et 37 secondes.

ENS 1 - on écoute Assine elle va nous raconter ce qu'elle a fait ce week-end avec Calinours à sa maison ++ tu racontes aux enfants?
<4sec.>

ASS 1 - j'ai dormi

ENS 2 - t'as dormi! +++ avec Calinours? <2s.> tu l'a pris dans ton lit? ++ sous ta couette?

ASS acquiesce

qu'est-c(e) que tu as fait encore avec Calinours?

<2sec.>

ASS 2 - j'ai regardé la télé

ENS 3 - on a regardé la télé, et puis: <en chuchotant> c'est Assine qui explique ce qu'elle a fait ce week end avec Calinours°

<2sec.>

ASS 3 - j'ai joué

ENS 4 - t'as joué: <4s.> et puis encore <3s.> qu'est-c(e) que tu voulais faire avec Calinours que maman elle a dit "ah ben nan on peut pas" <5s.> maman elle a écrit dans le cahier que tu voulais faire quelque chose avec Calinours mais elle a dit "ben non on peut pas faire ça avec Calinours" ++ tu te souviens? + qu'est-c(e) que tu voulais faire avec Calinours <7s.> tu sais plus? nan? <3s.> tu voulais prendre ta douche avec Calinours? tu voulais tu voulais le prendre sous la douche avec toi? +++

ASS dit non

de la tête

ah bon maman elle a écrit dans le cahier <rire de ENS> <3s.> alors est-c(e)-que t(u) as fait encore autre chose avec Calinours ce week-end?

ASS 4 - nan, rien

ENS 5 - plus rien? c'est tout? tu as que regardé la télé et il a dormi avec toi? <inaudible, 22s.>

ENS chuchote à l'oreille de ASS

bien tu vas leur dire? <inaudible, 8s.> et qu'est-c(e) que tu as fait encore + eh::: <5s.> Assine elle a donné des 'bisous aussi à Calinours 'plein de bisous ++ et son papa et sa maman aussi ils ont donné des bisous aussi à

Calinours?

ASS 5 - oui

ENS 6 - et son papa et sa maman aussi ils ont donné des bisous à Calinours ++ c'est tout Assine?

ASS acquiesce

« Je m'habille 1 »

Duo (Assine, Lucie), enregistrement du 6/02/2012.

Durée totale de l'enregistrement: 4 minutes et 52 secondes.

- JUL 1 - vous avez vu il fait froid dehors en ce moment + ha + vous avez mis vous avez mis quoi sur vous pour venir à l'école ce matin pour pas avoir froid;
<1 sec.>
- LUC 1 - une écharpe
- JUL 2 - t(u) as mis une écharpe! t(u) as mis quoi d'autre?
- LUC 2 - les gants
- JUL 3 - des gants;! et toi Assine qu'est-c(e) que t(u) as mis?
- ASS 1 - un écharpe et des: et des: chapeaux avec une écharpe avec un manteau
- JUL 4 - ah un GROS manteau ou un petit manteau
- ASS 2 - un petit
- JUL 5 - un petit manteau! *ASS acquiesce*
t(u) avais pas froid? *ASS non de la tête*
NAN t(u) avais pas froid et toi Lucie? *LUC non de la tête*
t(u) avais pas froid non plus! t(u) avais mis un petit manteau ou un gros manteau
- LUC 3 - un petit
- JUL 6 - un petit han moi j'ai mis un GROS manteau et des gants aussi et une écharpe +
+ et pas de bonnet vous avez mis un bonnet oui? *ASS et LUC acquiescent*
oui vous avez mis un bonnet, vous avez mis des grosses chaussures aussi?
<1 ½ sec.>
- ASS 3 - j'ai mis des bottes
- JUL 7 - des 'bottes + d'accord + <+ bas> alors regardez° + je vous ai apporté + des
étiquettes <3s.> *ENS sort des étiquettes*
on va regarder un p(e)tit peu les étiquettes que j(e) vous ai ramenées <3 s.>
vous voyez? <2 s.> *JUL installe les étiquettes*
'hm qu'est-c(e) que c'est comme étiquettes; i(l) y a quoi sur les étiquettes?
<1sec.>
- LUC 4 - des bonnets
- JUL 8 - oui un bonnet + comme vous ce matin, i(l) y a quoi d'autre? §
- LUC 5 - § un manteau
- JUL 9 - un manteau! oui, qu'est-c(e) que tu vois Assine? ++ <+bas> c'est quoi sur
les étiquettes°
- LUC 6 - un moulin
<1sec.>
- JUL 10 - t(u) appelles ça comment?
- LUC 7 - un moulin
- JUL 11 - un moulin? non c'est une salopette! c'est un moulin que tu disais? c'est une
salopette ça ou une robe ++ d'accord? ++ après Assine qu'est-c(e) que tu

vois toi?

ASS 4 - des gants
 JUL 12 - des gants! <3s.> des gants! + ils sont où les gants? ++ <+ bas> ah oui ils sont là les gants° après qu'est-c(e) qu'on voit? <4s.> c'est quoi ça Lucie

LUC 8 - un chaussure
 JUL 13 - c'est pas des chaussures c'est des + comme Assine!
 LUC 9 - des bottes
 JUL 14 - des 'bottes, i(l) y a quoi d'autre?
 LUC 10 - un pull
 JUL 15 - un pull il est où le pull? + ah oui c'est un gros pull ça pour 'pas avoir froid + +alors et toi Assine qu'est-ce que tu vois?

LUC 11 - une gilet
 JUL 16 - un gilet Lucie! ah ça c'est un manteau celui là un manteau d'accord? là i(l) y a encore un pull et pour venir à l'école Assine qu'est-c(e) qu'on prend?
 <1 ½ sec.>

LUC 12 - un cartable
 JUL 17 - oui un cartable Lucie ++ donc là i(l) y a deux cartables vous voyez? on a tout dit vous croyez? ++ des gants après le bonnet ++ le manteau ha + vous avez oublié quelque chose, en bas qu'est-c(e) qu'on met? ici, c'est quoi Assine?§

ASS 5 - §un chapelon
 JUL 18 - un pantalon c'est ça Assine? oui? *ASS acquiesce*
 oui un pantalon! et toi Lucie qu'est-c(e) que t(u) as mis sur toi aujourd'hui?

LUC 13 - une robe
 JUL 19 - oui une robe ah on dirait la même que toi *ENS montre une étiquette*
 tu vois! regarde i(l) y a des fermetures là + pareil que toi +++ on a fini? ah nan, on a pas fini, on a pas tout mis, en dessous des vêtements qu'est-c(e) qu'on met? <+ bas> ici c'est quoi ça?°

ASS 6 - une robe
 JUL 20 - une robe! oui on peut mettre une robe et qu'est-c(e) qu'on met? + en dessous du pantalon ça s'appelle comment ça Lucie? *ENS montre une étiquette*

LUC 14 - une fermeture
 JUL 21 - <+ bas> Assine tu sais ce que c'est ça? regarde c'est ce que tu mets en dessous du pantalon <2 sec.> <en chuchotant> qu'est-ce que tu as mis en dessous de ton pantalon°
 <1 ½ sec.>

LUC 15 - une culotte
 JUL 22 - oui: une culotte Lucie, et ça c'est quoi Assine?
 LUC 16 - une chaussure§
 ASS 7 - §une chaussette
 JUL 23 - oui les chaussettes! ben j(e) crois qu'on a tout dit là + vous voyez encore quelque chose qu'on a pas dit? <3s.> ah ça c'est quoi?

ASS 8 - un bonnet
 JUL 24 - oui un bonnet, on en avait un là déjà, alors regardez ce que j(e) vous ai ramené + c'est Sophie! qu'est-c(e) qu'elle a Sophie?

LUC 17 - une nenette
 JUL 25 - oui mais comment elle est?
 LUC 18 - jaune
 JUL 26 - oui mais est-c(e) que vous croyez qu'elle peut sortir comme ça Sophie?

LUC 19 - ASS 9 - nan
JUL 27 - 'nan pourquoi qu'est-ce qu'elle a? <2s.> bah pourquoi elle peut pas sortir
comme ça?
LUC 20 - parce qu'on a pas l(e) droit
JUL 28 - bah oui pourquoi on a pas le droit? +++ elle est toute
ASS 10 - nue
LUC 21 - nue
JUL 29 - oui: elle est toute nue Assine! on va l'habiller?
LUC 22 - oui
JUL 30 - on l'habille, aller c'est parti

« Je m'habille 2 »

Groupe restreint (4 élèves), enregistrement du 20/02/2012.

Durée totale de l'enregistrement: 9 minutes et 24 secondes.

- LYD 1 - regardez c(e) que j(e) vous ai ramené <2 ½ s.> est-qu'i(l) y a quelqu'un qui r(e)connait ce jeu <3s.> j'ai déjà joué avec deux petites filles <2s.> non c'est Julie qui avait joué +++ alors ++ ça vous dit rien? +++ Assine t(u) as déjà joué à ça?
- ASS acquiesce*
- ah::: +++ et toi Lucie *LUC*
- acquiesce*
- ah oui, Julie la dernière fois elle a joué à ça avec Assine et Lucie ++ ça s'appelle je m'habille + est-ce que vous voulez bien expliquer + aux filles comment on joue <5s.> parce que vous savez pas comment on joue, Shaïna {inaudible, ½ sec.}
- LUC 1 -
- LYD 2 - alors Lucie vas-y explique leur + j(e) te laisse ouvrir la boîte et tu leur montres? tu leur expliques! + vas-y <2 ½ s.> <en chuchotant> alors on t'écoute° <5 sec.>
- LUC 2 - j(e) sais pas
- LYD 3 - <en chuchotant> bah si tu sais° moi je sais qu(e) tu l(e) sais!
- KAH 1 - c'est ça
- LYD 4 - bah attends faut que Lucie elle t'explique aussi parce que t(u) as jamais joué toi à ça! t(u) as déjà joué? *KAH dit non de la tête*
- ah non t(u) aimerais bien que Lucie elle t'explique je crois *KAH acquiesce*
- ah ben oui pour pouvoir jouer <3s.> <en chuchotant> alors vas-y Lucie°
- LUC 3 - non j(e) sais pas
- LYD 5 - <en chuchotant> Assine° *ASS dit non de la tête*
- <5 s.> comment on avait joué à ça? qu'est-c(e) qu'elle vous a montré Julie? on va l'ouvrir
- ENS ouvre la boîte*
- on va r(e)garder c(e) qu'i(l) y a à l'intérieur *ENS regarde la*
- boîte*
- oh:::<5s.> alors les prénoms c'était Sophie et le p(e)tit garçon j(e) me souviens plus comment il s'appelle ++ Paul ++ Sophie et Paul, alors <en chuchotant> qu'es- c(e) que c'est?° <5s.> <en chuchotant> regardez° <4s.> qui c'est cette petite fille?
- KAH 2 - comme ça c'est manteau
- LYD 6 - ça c'est un manteau oui qui c'est cette petite fille Lucie? <3sec.>
- KAH 3 - et ça c'est quoi?
- LYD 7 - ah ben Lucie elle va t(e) le dire
- SHA 1 - {inaudible, ½ s. }
- LYD 8 - une chaussette§

SHA 2 - §et ça un sac
 LYD 9 - un sac alors reposez tout dans la boîte
 KAH 4 - ouais et ça un sapin
 LYD 10 - nan ça c'est quoi?
 LUC 4 - un bonnet
 LYD 11 - un bonnet Lucie oui regarde mets dans la boîte ma puce et Lucie elle va vous expliquer ou Assine comment on fait alors est-c(e) tu veux bien leur montrer j(e) te donne Sophie tu leur expliques c(e) qu'on ce que tu dois faire avec le jeu
 LUC 5 - j(e) sais pas
 LYD 12 - tu sais pas?
 KAH 5 - maitresse c'est comme ça ça c'est ça c'est un maillot
 LYD 13 - alors comment elle est Sophie là?
 LUC 6 - grande
 LYD 14 - elle est grande et elle est
 LUC 7, ASS 1 tout nu
 LYD 15 - ah:::§
 KAH 6 - c'est Sophie
 LYD 16 - tu as entendu? il faut écouter Lucie et Assine elles vont t'expliquer ma puce regarde elles ont dit elle est
 LUC 8, ASS 2 - tout nu
 LYD 17 - toute nue! oui:: alors qu'est-c(e) qu'on va devoir faire?
 LUC 9 - l'habiller
 LYD 18 - l'habiller voilà, c'est qu'on avait fait la dernière fois avec Lucie et Assine + on avait vu qu'elle était toute nue elles avaient vu avec Julie qu'elle était toute nue ++ qu'elle pouvait pas aller comme ça à l'école Sophie là elle va avoir froid p(u)is on peut pas aller à l'école tout nu + du coup il fallait l'habiller pour qu'elle puisse aller à l'école! + puis la dernière fois§
 SHI 3 - §et faire ses cheveux
 LYD 19 - ah peut-être mettre quelque chose sur ses ch(e)veux + puis la dernière qu'on l'avait fait il faisait très froid dehors hein donc on avait du mettre beaucoup de vêtements <3s.>§
 KAH 7 - §ah:: regarde i(l) y a une robe
 LYD 20 - alors qu'est-c(e) qu'on va lui mettre à Sophie?
 KAH 8 - une robe!
 LYD 21 - une robe? + une robe c'est pour quand, quand il fait froid ou quand il fait chaud dehors?
 LUC 10, ASS 3 - quand il fait chaud
 LYD 22 - quand il fait 'chaud et en c(e) moment + il fait froid ou il fait chaud dehors?
 LUC 11 - il fait chaud§
 KAH 9 - §on va mettre {inaudible, ½ s.} là§
 LYD 23 - §il fait chaud Lucie? il fait chaud dehors?§
 SHI 4 - nan§
 ASS 4 - §non il fait froid
 LYD 24 - ah oui Assine il fait froid dehors en c(e) moment + alors on va lui mettre une robe?
 KAH 10 - oui::
 ASS 5 - nan
 LYD 25 - oui il fait froid et on va lui mettre une robe?

KAH 11 - un maillot
 LYD 26 - ah on peut lui mettre un maillot *LUC met les vêtements sur Sophie*
 <3s.> et Assine tu crois qu'on peut lui mettre une robe? *ASS acquiesce*
 <2s.> ah peut-être qu'on peut lui mettre une robe, alors on va essayer de mettre une robe?

KAH 12 - alors attends j'ai enlevé
 LYD 27 - Lucie regarde, Lucie a mis ça, hop! les filles sont d'accord donc on le laisse d'accord? on va voir après si c'est possible

KAH 13 - et§
 LYD 28 - §ensuite
 KAH 14 - et ça? des bottes, c'est pas des bottes et ça c'est un cahier, un sac à main
 LYD 29 - un sac à main est-c(e) que vous êtes d'accord pour mettre un sac à main?
 KAH 5, SHI 5 - oui::
 LYD 30 - ça c'est pas un sac à main c'est quoi?
 ASS 6 - un sac à dos
 LYD 31 - oui:: c'est plus un sac à dos un sac d'école, on lui met?
 KAH 16 - {inaudible, ½ s.}
 LYD 32 - tu le mets Assine?§ *ASS met le sac*
 KAH 17 - §une veste
 LYD 33 - une veste
 <3s.>

KAH 18 - là *LUC et KAH mettent les étiquettes*
 LYD 34 - <en chuchotant>attendez les filles, faut pas tout mettre en même temps::° regarde au fur et à mesure ce que chacune veut mettre + alors qu'est-c(e) que tu veux mettre Lucie?

LUC 12 - une culotte
 LYD 35 - une culotte, est-c(e) qu'on doit lui mettre une culotte?
 ASS 7, SHI 7, KAH 19 - oui
 LYD 36 - ah ben oui! voilà on enlève la robe très bien <en decrescendo> on met d'abord la culotte° <2s.> bien Lucie! ensuite vas-y ma puce qu'est-c(e) tu veux mettre + *LUC met la robe*
 ah! après on peut mettre la robe au d(e)ssus d(e) la culotte? est-c(e) vous êtes d'accord?

LUC 13, SHI 7 - oui:::
 LYD 37 - alors, on met la robe cette fois vas-y Assine§
 KAH 20 - §après après on va habiller elle
 LYD 38 - <plus bas> ah oui mais d'abord c'est chacun son tour qui met une pièce, là c'est au tour d'Assine° +++ alors Assine on va regarder c(e) qu'elle veut mettre§

KAH 21 - et la main
 LYD 39 - <en chuchotant> chut:: regarde qu' Assine elle met c'est quoi ma puce? *LYD s'adresse à ASS*

LUC 14 - une chaussette
 LYD 40 - une chaussette, c'est bon on peut lui mettre une chaussette?
 KAH 22 - oui
 LYD 41 - ah ben oui

KAH 23 - i(l) faut une {inaudible, ½ sec.} encore
 LYD 42 - alors vas-y c'est à toi <4s.> alors qu'est-c(e) que tu veux lui mettre?
 KAH 24 - moi j(e) veux ça
 LYD 43 - le manteau maint(e)nant?
 KAH 25 - oui
 LYD 44 - vous êtes d'accord? on peut lui mettre le manteau maint(e)nant?
 LUC 15, SHI 8 - oui
 LYD 45 - ben on va lui mettre le manteau maint(e)nant on verra après
LUC met les étiquettes

 ah attends Lucie tu dois dire c(e) que tu mets
 LUC 16 - un pantalon::
 LYD 46 - un pantalon, on peut lui mettre un pantalon?
 KAH 26 - oui::
 LYD 47 - mais moi j'ai un p(e)tit problème aussi, la p(e)tite fille qu'est-c(e) qu'elle a mis? qu'est-c(e) qu'on lui a mis en dessous du manteau?
 LUC 17, KAH 27- une robe
 LYD 48 - ah vous mettez un pantalon ET une robe vous?
 LUC 18 - nan::
 LYD 49 - ah nan, qu'est-c(e) qu'on met plutôt avec une robe?§
 KAH 28 - nan avec un collant§
 LUC 19 - §un pull::
 LYD 50 - ah voilà, attends ma puce, avec une robe on met plutôt des collants on met pas un pantalon, alors est-c(e) qu'on lui met la robe ou est-c(e) qu'on lui met le pantalon?
LUC met une étiquette

 ah, Lucie elle propose de mettre
 KAH 29 - un maillot
 LUC 20 - un maillot
 LYD 51 - un maillot avec le pantalon
 LUC 21 - et ça
 LYD 52 - on met ça
 LUC 22, ASS 8 - oui
 LYD 53 - et qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse si on met le maillot?
 <2sec.>
 LUC 23 - un pull
 <2sec.>
 KAH 30 - nan§
 LYD 54 - §si on laisse le maillot on laisse la robe? Assine est-c(e) que j(e) dois laisser la robe?
ASS dit non de la tête

 ASS 9 - nan
 LYD 55 - qu'est-c(e) que je dois faire?
 KAH 31 - tu dois l'enlever
 LYD 56 - <en chuchotant> j'ai demandé à Assine quelque chose°
 KAH 32 - tu dois l'enlever
 LYD 57 - <en chuchotant> ben oui j(e) vais devoir l'enlever, tu es d'accord Assine?
ASS acquiesce

 SHI 9 - et les {inaudible, ½ s.}
 KAH 33 - c'est quoi ce jeu là?
 LYD 58- c'est je m'habille ça s'appelle on l'a expliqué tout à l'heure, alors maintenant

Lucie met le pull, vous êtes d'accord?

KAH 34, SHI 10, ASS 10 - oui

LYD 59 - vas-y Assine c'est à toi <3s.> alors tu dis c(e) que tu mets! <3s.> c'est quoi ma puce?

ASS 11, LUC 24- une robe

LYD 60 - une robe, alors est-c(e) que vous êtes d'accord avec Assine

LUC 25 - nan::

LYD 61 - ah, <en chuchotant>pourquoi Lucie?°

KAH 35 - moi je suis d'accord avec Assine

LYD 62 - attends Lucie a dit qu'elle était pas d'accord on va écouter pourquoi?

LUC 26 - parce que il fait froid dehors

LYD 63 - ah:: il fait froid et puis Sophie on lui a mis quoi déjà? qu'est-c(e) qu'on lui a mis en d(e)ssous de la robe?

SHI 11 - un pull

LYD 64 - un pull et un

LUC 27 - bonnet§

SHI 12 - §pantalon

LYD 65 - <en chuchotant> regarde Lucie° on lui a mis un pull et un:::

ASS 12 - pantalon§

KAH 36 - §c'est un chapeau

LYD 66 - un pantalon donc est-ce qu'on va lui mettre une robe

KAH 37 - §c'est un chapeau

LUC 28, ASS 13, SHI 13 - non:::

LYD 67 - ah non Lucie

SHI 14 - il faut lui mettre un chapeau

LYD 68 - ah ++ est-c(e) qu'on peut lui mettre un chapeau?

SHI 15 - non§

ASS 14, LUC 29 - §oui:::

LYD 69 - oui on va lui mettre un chapeau j(e) su(i)s d'accord avec vous + alors est-qu'i(l) lui manque encore des choses à Sophie?

KAH 38, SHI 14 - oui:::

LUC 30 - il manque une chaussette

LYD 70 - une chaussette, oui vous êtes d'accord avec Assine avec Lucie?

KAH 39, SHI 15, ASS 15 - oui:::

LYD 71 - vas-y Assine à ton tour

KAH 40 - attends regarde il faut que qu'elle a une gant là

LYD 72 - attends on va attendre qu'Assine mette + et après on va voir pour le gant

KAH 41 - non elle est pas bien *ASS met une étiquette*

LYD 73 - oui! qu'est-ce c'est ça?

ASS 16 - une chaussure

LYD 74 - une chaussure +++ ah bon ben vas-y mets la deuxième! voilà! est-c(e) que vous êtes d'accord?

KAH 42, LUC 32, SHI 16 - oui:::

KAH 43 - <plus fort> et ça une gant là et::: une gant là!°

LYD 75 - <en chuchotant> un gant effectivement il manque un gant là° ++ oui

KAH 44 - et (i)l (y) a un sac

LYD 76 - oh!

KAH 45 - elle l'est belle

LYD 77 - ah! alors est-c(e) qu'elle peut aller à l'école?
LUC 32 - oui::
KAH 47, SHI 17, ASS 17 - oui::
LYD 78 - comment elle va aller à l'école là?
LUC 33, ASS 18 - habillée
LYD 79 - habillée
KAH 47 - ah! on voit sa jambe
LYD 80 - ah on voit sa jambe c'est pas très grave c'est parc(e) que ça bouge un p(e)tit
peu + Assine c'est bon?
ASS 19 - oui:
LYD 81 - elle va avoir chaud comme ça?
LUC 34 - oui

L'histoire *Juliette s'habille toute seule* de Doris Lauer

Groupe restreint (4 élèves), enregistrement du 20/02/2012.

Durée totale de l'enregistrement: 7 minutes et 5 secondes

- LYD 1 - regardez Lucie ce qu'elle a choisi comme livre +++ est-ce que vous connaissez ce livre?
- ASS 1, SHA 1, LUC 1 - oui
- LYD 2 - comment elle s'appelle cette petite fille?
- LUC 2 - Juliette
- LYD 3 - Juliette et ici l'histoire c'est Juliette s'habille toute seule et oui Lucie comme tu dis elle est en train d(e) mettre sa chaussette
<2sec.>
- KAH 1 - toute seule!
- LYD 4 - toute seule + on regarde à l'intérieur? regarde Assine elle va venir se mettre ici parce que comme elle est un peu plus basse que toi elle voit pas c(e) qui s(e) passe, viens te mettre là ma puce <2s.> sinon tu vas rien voir à l'histoire r(e)garde assieds-toi là à côté d(e) moi <3s.> vous voyez toutes?
- KAH 2 - moi je vois pas
- LYD 5 - toi tu vois pas? regarde + si + là tu vois
- KAH 3 - elle s'appelle comment?
- LYD 6 - <en chuchotant> on l'a dit qui c'est qui se rappelle°
- KAH 4 - Julette
- LYD 7 - ah! presque c'est pas Julette Lucie?§
- LUC 3 - §Juliette
- LYD 8 - 'Juliette
- KAH 5 - Juliette
- LYD 9 - c'est Juliette ++ alors on regarde à l'intérieur? c(e) qu'i(l) s(e) passe?
- KAH 6, SHA 2 - oui::
<5sec.>
- LYD 10 - Juliette s'habille toute seule <3s.> bonjour!
- KAH 7 - Juliette
- LYD 11 - je m'appelle Juliette et je sais déjà m'habiller toute seule +++ c'est tout bête! il faut toujours commencer par les sous-vêtements en coton
<2sec.>
- KAH 8 - et elle va aller à Auchan
- LYD 12 - qu'est-ce qu'i(l) y a?
- KAH 9 - elle va aller à chan
- LYD 13 - elle va aller à
- KAH 10 - à Auchan
- LYD 14 - à Auchan?
- KAH 11 - oui
- LYD 15 - ah peut-être + tu crois Assine? *ASS dit non de la tête*
<2s.> non elle va aller où pour toi?

KAH 12 - à Dunkerque
 LYD 16 - tu sais pas? à Dunkerque peut-être peut-être que Juliette va à Dunkerque
 LUC 4 - à la maison
 LYD 17 - ou à la maison, ah on regarde la suite pour le savoir
 KAH 13 - oui mais pourquoi elle s'habille
 <3sec.>
 LYD 18 - regarde Assine écoute l'histoire *ASS joue avec ses bracelets*
 KAH 14 - <en riant> ah:::
 LYD 19 - oh *KAH continue de*
rire
 ma petite culotte + je l'enfile + c'est pas très difficile puis ma petite
 chemise d'hier l'étiquette 'toujours derrière
 <2sec.>
 KAH 15 - pas toujours devant
 LYD 20 - ah elle a raison? comment on la met l'étiquette <en chuchotant> est-c(e) que
 tu sais Assine?
 SHA 3 - arrière
 LYD 21 - 'derrière oui derrière dans le dos§
 KAH 16 - §il faut qu'elle est devant
 LYD 22 - <en riant> ah + tu dis des bêtises + tu l(e) fais exprès + j(e) le vois on
 tourne?
 LUC 5 - oui
 KAH 17 - oui::
 LYD 23 - mes chaussettes à gros pois une à la fois et à l'endroit
 KAH 18 - et elle a mis son maillot
 <2sec.>
 LYD 24 - ma chemisette à fleurettes *LYD demande le silence avec son doigt*
 + juste les boutons c'est devant, ah ben oui qu'est-ce qu'elle a fait Juliette?
 LUC 6 - {inaudible, 2sec.}
 LYD 25 - elle les a mis
 LUC 7 - à l'envers
 KAH 19 - nan elle elle§
 LYD 26 - §derrière§
 KAH 20 - elle a {inaudible, 2sec.} c'est piqué
 LYD 27 - alors ensuite qu'est-c(e) qu'elle va mettre Juliette?
 <2sec.>
 LUC 8 - le pantalon
 LYD 28 - <en chuchotant> oui elle va mettre son pantalon° enfin je sais pas on va
 regarder? on vérifie si elle met son pantalon?
 LUC 9 - oui::
 LYD 29 - mettre les boutons dans les trous pf::: i(l) y en a beaucoup +++ puis la belle
 salopette verte que ma mamie m'a offerte alors est-c(e) que c'est un
 pantalon?
 LUC 10 - oui::
 KAH 21 - ah elle pleure là
 LYD 30 - c'est un pantalon?
 LUC 11 - nan::
 LYD 31 - ah pourquoi tu dis non?
 LUC 12 - parc(e) que c'est un pantalon

- LYD 32 - je relis tu me dis si c'est un pantalon qu'elle met + puis la belle salopette verte que ma mamie m'a offerte ++ alors est-c(e) que c'est un pantalon qu'elle met?
- LUC 13 - oui
- LYD 33 - c'est une ++ §
- KAH 22 - §eh c'est pas ça§
- LYD 34 - j'ai pas dit un pantalon j'ai dit une salo + pette
- KAH 23 - c'est un gros mot!
- LYD 35 - une salopette, ah mais c'est pas ça qu'il faut regarder ma puce c'est l'histoire pour l'instant d'accord?
- KAH 24 - ça c'est quoi?
- LYD 36 - <en chuchotant> on en parlera après d'abord on regarde l'histoire°
- KAH 25 - <en criant> ouah elle a tout fini son pantalon là
- LYD 37 - oh::: les deux pieds dans la même jambe AIE OUIE j'ai une crampe <3s.> il reste les bretelles à remonter AH::: si elle n'étaient pas si emberlificotées <5s.> et maintenant + mes chaussures + mon blouson je le pose par terre bien à plat
- KAH 26 - il faut le mettre son bonnet son écharpe elle va l'aller
- LYD 38 - elle va aller +
- LUC 14 - à l'école§
- KAH 27 - §à Dunkerque
- LYD 39 - à l'école peut-être on va voir + ou à Dunkerque + et voilà! c'est la maîtresse qui m'a dit de le mettre comme ça +++
- SHA 4 - et et (ç)a y est ça
- LYD 40 - (ç)a y est <3s.> coucou! je suis prê::te <6s.> ah ben on sait pas où elle va + peut-être qu'elle va à l'école comme Lucie disait, peut-être qu'elle va à Dunkerque ++ peut-être qu'elle va à Auchan comme Shaïna disait on sait pas
- KAH 28 - eh peut-être qu'elle va à Dunkerque
- LYD 41 - alors ++ est-c(e) que quelqu'un peut me dire ce qu'à fait Juliette dans cette histoire
- KAH 29 - elle met sa chaussette
- LYD 42 - alors elle met une chaussette à un moment elle met une chaussette là on l'a voit sur la couverture elle met sa chaussette qu'est-c(e) qu'elle fait d'autre dans cette histoire?
- SHA 5 - {inaudible, 2sec.}
- LYD 43 - elle met l'autre chaussette ben oui faut mettre les deux ++ ensuite qu'est-c(e) qu'elle fait d'autre Assine?§
- KAH 30 - §et elle met le pantalon
- LYD 44 - <en chuchotant> le pantalon oui° et maintenant§
- KAH 31 - §et la veste
- LYD 45 - attends on va laisser un p(e)tit peu parler les autres ma puce ++ alors Lucie est-c(e) que tu peux me dire quelque chose qu'elle fait Juliette?§
- KAH 32 - {inaudible, 3sec.}
- LYD 46 - qu'est-c(e) qu'elle fait d'autre Lucie Juliette? elle met une chaussette elle met l'autre chaussette
- KAH 33 - elle met des chaussures
<2sec.>
- LUC 15 - elle met des chaussures

LYD 47 - elle met des chaussures! Assine + elle met ses chaussettes ses chaussures
quoi d'autre encore?
ASS 2 - son pantalon
LYD 48 - oui! un pantalon! ah non c'était pas un pantalon j(e) me trompe c'était une sa
LUC 16, ASS 3 - lopette
LYD 49 - lopette ++ et quoi encore? + regardez on va regarder les images alors on a
dit les chaussettes
<3sec.>
LUC 17 - une culotte
LYD 50 - ah!::: la culotte oui Lucie
KAH 34 - et la veste
LYD 51 - la veste +++ alors la prochaine ça va être Assine tu regardes! <8sec.> le:::
<3sec.> est-c(e) que quelqu'un peut l'aider? le:::
<4sec.>
KAH 35 - moi! maillot!
LUC 18, ASS 4 - maillot!
LYD 52 - maillot

L'histoire *La main de la sorcière de Peter Utton*

Groupe restreint, enregistrement le 12/12/2011.

Durée totale d'enregistrement: 17 minutes et 44 secondes.

LYD 1 - la main de la sorcière de Peter Utton <8s.> 'Beeeeeerk qu'est-ce que c'est que ça? demanda Georges. il montrait du doigt une horrible chose brune toute froissée accrochée au mur + papa leva la tête 'ah ben ça c'est u'ne il s'interrompt et tourna les yeux vers son fils, c'est une heu non j(e) peux pas te le dire Georges ça fait trop peur ça fait peur? s'étonna Georges, pourquoi ça fait peur? <+ fort> dit le moi dit le moi° bon d'accord dit papa mais ça fait 'vraiment 'peur +++ il installa Georges sur ses genoux et <- fort> raconta° <2s.> hier soir alors que nous étions tous endormis, toi et ton frère, maman et moi, je me suis réveillé en sursaut + assis dans mon lit les yeux écarquillés j'ai cru entendre une sorte d'onduli ondula tapoti tapota caqueti caqueta. ++ quelque chose ou quelqu'un se déplaçait sur le palier, je me suis glissé sans bruit hors du lit et j'ai écouté à la porte <-fort> l'ondulant tapotant caquetant venait bien du couloir° je me suis précipité vers ta chambre sur la pointe des pieds, la porte était entrouverte + j'ai jeté un coup d'œil furtif + aussitôt mes cheveux se sont dressés sur la tête comme un seul homme, glacé d'horreur j'ai vu une 'é'norme sorcière vêtue d'un long manteau noir et coiffée d'un grand chapeau pointu qui se penchait au dessus de vos petits lits <9s.> à la faible lueur de votre lampe de chevet je me rendis compte à quel point <+ fort > elle était affreuse° elle lorgnait vos petites têtes endormies en faisant de monstrueuses grimaces, et, entre ses rares dents vertes s'échappait un grotesque gloussement de satisfaction. <+ fort> soudain° elle sortit de son manteau un grand sac dégoûtant et tendit sa longue main osseuse pour vous agripper ++ j'ai voulu crier <+ fort> arrête espèce d'horrible vieille mégère° mais tout ce qui sortit de ma bouche fut {xxx} +++ la sorcière s'arrêta net et se retourna lentement elle me fixa de ses yeux injectés de sang + puis elle émit un sifflement diabolique en pointant vers moi un index poisseux <+ fort> arrière° je veux ces petits garçons ++ <+ fort> il n'en est pas question° ai-je bafouillé je me suis alors approché d'elle en chancelant j'ai saisi ses poignets pleins de verrues + 'be::rk me suis-je dis en frissonnant de dégoût + nous 'luttâmes pendant de longues minutes dans un silence épouvantable finalement je parvins à attraper son cou crasseux et à la secouer comme un prunier <3s.> <+ fort> ahahah:::° râla + la sorcière en devenant toute molle et en dégageant une odeur répugnante <+ fort> j'ai gagné:::° mais soudain avec un ricanement à vous glacer le sang l'abominable vieille femme se mit à grandir grandir grandir! <10s.> pour l'amour du ciel s'écria maman en passant la tête par la porte de la chambre ne réveille pas les garçons +++ vite haletai-je va chercher l'épée l'épée mais quelle épée? demanda maman + l'épée à sorcière dans le placard à balais ah cette épée là fit maman en sortant de la chambre

+ espèce de petit homme stupide croassa la sorcière ++++ elle ricanait en m'aspergeant de postillons fétides et de toiles d'araignées venimeuses puis elle fit un pas en arrière, introduisit son énorme main aux ongles crochus dans son manteau et en sortit un poignard de vipères <7s.> c'est la fin pensai-je quand elle leva son arme pour me frapper, c'est alors que maman apparut sur le pas de la porte 'brandissant la fameuse épée du placard à balais <+fort> trop tard° siffla la sorcière en me frappant de son poignard <5s.> c'est ce qu'on va voir cria maman elle bondit comme une diablesse et en un seul coup d'épée trancha la main de la sorcière qui tomba sur le sol + en même temps que l'arme démoniaque + c'est de la triche grinça la sorcière en commençant à se dégonfler dans un sifflement crépitant + elle se mit à fondre à rétrécir à rapetisser jusqu'à ce qu'elle disparût complètement dans un grand flop mouillé +++ ouf nous l'avons échappé belle! maman et moi nous nous sommes alors penchés sur vos petits lits vous dormiez comme des anges <-fort> regarde dit soudain maman° sur le sol, gisait l'horrible main de la sorcière brune flétrie froissée + je vais l'accrocher au mur dis-je, elle me rappellera de ne plus oublier de fermer les portes à clé le soir + 'bonne idée dit maman moi je vais faire du thé ++ et voilà l'histoire de la main de la sorcière dit papa + Georges leva les yeux et regarda fixement l'horrible chose brune <-fort> est-ce que c'est vraiment la main de la sorcière? chuchota t-il° non répondit papa il tendit le bras et décrocha la chose du mur c'est une feuille que j'ai trouvée dans le parc l'autre jour, elle était d'un magnifique rouge doré mais maintenant elle est toute fanée il la réduisit en poussière dans sa main et la jeta dans la corbeille + c'était seulement une histoire, dit-il en riant + Georges regarda le mur il regarda dans la corbeille à papiers puis il regarda sa maman et vit qu'elle souriait + espèce de blagueur s'écria Georges et il se mit à rire lui aussi <11s.> <-fort> alors c'est quoi cette histoire?° <27s.> qu'est-ce que ça racontait <11s.> <-fort> j'entends pas° <4s.> ça racontait quoi? <21s.> c'est l'histoire d'un: <2s.> d'un chien? +++ c'est

LUC dit non de la tête

non ah 'non c'est pas l'histoire d'un chien c'est l'histoire de quoi ?<2s.> d'un clown?

KAH 1 -

non

LYD 2-

si c'est l'histoire d'un clown moi j'ai compris que c'était l'histoire d'un clown c'est pas ça? ben alors faudra m'expliquer parce que moi j'ai pas compris c'est l'histoire de quoi?

KAH 2-

c'est une histoire de clown

LYD 3 -

d'un clown? <10s.> qui peut me dire c'est l'histoire d'un clown ça§

KAH 3 -

§moi

LYD 4 -

vas-y

KAH 4 -

c'est l'histoire d'un clown

LYD 5 -

d'un clown?

KAH 5 -

nan d'une sorcière

LYD 6 -

ah: c'est l'histoire d'une sorcière c'est ça? et qu'est-ce qu'elle fait cette sorcière?

LUC 1 -

elle fait comme ça

LYD 7 -

elle montre comme ça

LUC 2 - oui
 LYD 8 - oh elle montre qui?
 LUC 3 - le papa
 LYD 9 - le papa oui Lucie elle montre le papa de Georges
 KAH 6 - moi je sais
 LYD 10 - dit moi
 KAH 7 - elle montre le papa de Georges
 LYD 11 - oui on l'a dit elle montre le papa de Georges et qu'est-ce qu'elle veut faire cette sorcière?
 LUC 4 - elle va le manger
 LYD 12 - elle veut manger le papa <6s.><-fort> regardez qu'est-c(e) qu'i(l) se passe?°
 KAH 8 - {inaudible, 3s.}
 LYD 13 - qu'est-ce qu'elle fait la main?
 KAH 9 - elle veut manger papa
 LYD 14 - elle veut manger le papa
 KAH 10 - oui elle veut manger le papa
 LYD 15 - et pourquoi elle est dans la chambre de Georges, du petit garçon, pourquoi elle est dans sa chambre à lui?
 KAH 11 - parce que elle parce que elle parce que elle l'a tué
 LYD 16 - elle l'a tué?
 KAH 12 - la main
 LYD 17 - la main c'est la main qui a tué?
 KAH 13 - moi je sais c'est la main qui l'a tué
 LYD 18 - qu'est ce qu'il y a dans la chambre? regardez
 KAH 14 - une sorcière
 LYD 19 - y a une sorcière <2s.> et après qu'est-ce qu'il reste + après la sorcière? regardez là y a la sorcière hop et là qu'est-ce qu'il reste?
 LUC 5 - la main
 LYD 20 - la main la sorcière elle a <4s.> qu'est-ce qu'il lui est arrivé à la sorcière?
 KAH 15 - elle est pu là la main <3s.> la sorcière
 LYD 21 - qu'est-ce qu'il lui est arrivé?
 KAH 16 - elle est là
 LYD 22 - oui regarde elle est là et hop là y a plus que la main +++ elle a dis ++ pa-
 KAH 17 - elle a disparu§
 LYD 23 - §oui§
 KAH 18 - §moi je sais
 LYD 24 - et le papa de Georges il a gagné§
 KAH 19 - §attend je sais je sais je sais
 LYD 25 - vas-y j(e) t'écoute
 KAH 20 - parce qu'elle a disparu
 LYD 26 - oui elle a disparu <2s.> alors est-ce qu'elle fait peur cette histoire? oh:::
LUC acquiesce
 oh oui tu trouves qu'elle fait peur Lucie?
 KAH 21 - moi aussi
 LYD 27 - toi aussi oui elle fait drôlement peur et toi Assine tu trouves qu'elle fait peur cette histoire avec la sorcière <3s.> est-ce qu'elle t'a fait peur?
ASS dit non de la tête
 non ah toi tu n'as pas peur des sorcières moi j'ai un peu peur des sorcières quand même et j'ai eu un peur de cette histoire

KAH 22 - ben moi aussi j'ai un peu peur
 LYD 28 - et t'as peur de quoi encore +++ qu'est ce qui te fait peur aussi?
 KAH 23 - ça *KAH montre une image sur le livre*
 LYD 29 - ça c'est un lit, les lits ça te fait peur?
 KAH 24 - non là i(l) y a une sorcière là
 LYD 30 - ah la sorcière là je n'avais pas vu, je croyais que tu me montrais le lit donc comme on dit les sorcières ça nous fait peur sauf à Assine elle nous a dit qu'elle n'a pas peur de ça
 KAH 25 - et ben et ben même§
 LYD 31 - §et de quoi tu as peur Assine?§
 KAH 26 - même qu'elle est là la sorcière elle est là
 LYD 32 - oui la sorcière elle est là moi j'ai peur des araignées aussi des grosses araignées-
 KAH 27 - et y a un nounours là i(l) y a un nounours là et i(l) y a un étagère i(l) y a un étagère qui est au dessus de la sorcière
 LYD 33 - oui +++donc moi j'ai peur des araignées aussi est-ce que vous avez peur des araignées ?
 LUC 6 - oui
 LYD 34 - des grosses araignées avec plein de pattes
 KAH 28 - quand quand
 LYD 35 - toutes noires
 KAH 29 - quand j'ai quand j'ai peur quand j'ai peur il y a des moustiques qui piquent
 LYD 36 - quand il y a des moustiques tu as peur des moustiques?
 KAH 30 - oui
 LYD 37 - et toi est-ce que tu as peur des araignées et des moustiques?
ASS dit non de la tête

oh dit donc Assine elle n'a peur de rien de quoi tu as peur Assine?

ASS 1 - de rien
 LYD 38 - <+fort>de rien° <en chuchotant> dit donc et toi?° *LYD s'adresse à LUC*
 KAH 31 - moi j'ai peur de rien aussi
 LYD 39 - t'as peur de rien? est-ce que vous avez 'peur des lions?
 KAH 32 - moi j'ai pas peur aussi
 LYD 40 - toi t'as pas peur moi j'ai peur des lions
 ASS 2 - et ben moi j'ai même pas peur des lions
 LYD 41 - et ben dit donc Assine moi j'ai peur des lions alors le soir quand je pense à un lion je me cache sous ma couverture et j'essaye de penser à autre chose à quelque chose qui m(e) fait pas peur, j(e) pense à une fée à un nounours
 KAH 33 - ben ben ben là il a un nounours il va pas le manger
 LYD 42 - oui vous avez vu le petit garçon il a un nounours, comme ça quand il a peur il prend son nounours et hop grâce à son nounours il n'a plus peur et il oublie qu'il y a une une sorcière ++ le nounours il est là pour le protéger de toute façon
 KAH 34 - il voit pas la sorcière et si si si on voit la sorcière on s(e) cache
 LYD 43 - alors moi je vous ai dit que j'avais peur des araignées et des lions, qui veut bien me dire de quoi il a peur? Lucie tu veux bien me dire de quoi tu as peur?

LUC 7 - des lions ++
 LYD 44 - des lions? *LUC dit non de la tête*
 KAH 35 - et toi t'as peur des lions? *KAH s'adresse à LUC*
 LYD 45 - non t'as pas peur des lions t'as peur de quoi toi? *LYD s'adresse à LUC*
 KAH 36 - non j'ai pas peur des lions des des fois quand j'ai peur j(e) m(e) est caché m'est m'est caché et et et comme ça le moustique y vient pas
 LYD 46 - ah voilà tu t'es cachée sous ta couverture et les moustiques ils t'ont pas piquée ++ ben voilà
 KAH 37 - mais il m'a il m'a enlevé ma couverture
 LYD 47 - il t'a enlevé la couverture le moustique oh et il a réussi à te piquer + oh tu as dû avoir peur
 KAH 38 - non
 LYD 48 - t'as même pas eu peur et ben dit donc moi j'aurais eu peur j'aurais eu très très peur
 KAH 39 - j'ai fais un câlin
 LYD 48 - t'as fais un câlin à qui?
 KAH 40 - au moustique
 LYD 50 - au moustique oh ben dit dont moi j'aurai eu peur et toi tu aurais eu peur?
LYD s'adresse à ASS, ASS dit non de la tête
 non plus!
 KAH 41 - il m'a dit au revoir le moustique
 LYD 51 - ah il t'as dit au revoir donc c'était un gentil moustique
 KAH 42 - il a il a une grosse voiture rose
 LYD 52 - une voiture rose les moustiques ça conduit des voitures?
 KAH 43 - oui
 LYD 53 - ben dis donc moi j'ai jamais vu un moustique conduire une voiture ++ alors de quoi avez-vous peur encore +++ moi je suis sûre qu'il y a des choses qui vous font peur ?
 KAH 44 - ça fait pas peur
 LYD 54 - ça ça fait pas peur la sorcière *LUC acquiesce*
 LUC 8 - les sorcières
 LYD 55 - Lucie elle trouve que si les sorcières ça fait peur
 KAH 45 - moi j(e) trouve pas que ça fait peur
 LYD 56 - alors qu'est-ce qu'il y a d'autres?
 KAH 46 - moi moi moi j'ai peur de rien
 LYD 57 - t'as peur de rien?

