



HAL
open science

Une parole inégalement partagée en classe : distance et proximité sociale avec le milieu scolaire

Marie Bouchereau

► **To cite this version:**

Marie Bouchereau. Une parole inégalement partagée en classe : distance et proximité sociale avec le milieu scolaire. Education. 2018. dumas-02079641

HAL Id: dumas-02079641

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02079641>

Submitted on 21 Sep 2020

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

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

Année universitaire 2017-2018

Diplôme universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention : lettres modernes

Parcours (2nd degré)

**Une parole inégalement partagée en
classe : distance et proximité sociale
avec le milieu scolaire.**

Présenté par Marie Bouchereau.

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Sylvie Claude.

Remerciements particuliers à Lucie et Séverine.

Sommaire

Introduction	p.1
1. Les inégalités socio-scolaires	p.2
1.1. Les inégalités socio-scolaires : un type d'inégalités scolaires	
1.2. Un objet d'étude contextualisé et toujours pertinent	
1.3. Les facteurs des inégalités socio-scolaires	p.3
1.3.1. Les théories bourdieusiennes : capital économique et culturel	
1.3.2. La connivence avec le milieu scolaire	p.4
2. L'oral	p.5
2.1. L'histoire du domaine : dialogue entre la recherche en didactique et les programmes	
2.1.1 Des années 1970 aux programmes actuels	
2.1.2 Les programmes actuels	p.6
2.2. Un domaine difficile à circonscrire et donc à enseigner	p.7
3. Oral et inégalités socio-scolaires	p.8
3.1. Deux domaines de recherches étroitement liés	
3.2. Effets des inégalités socio-scolaires sur l'apprentissage de l'oral	p.9
3.2.1. Maîtrise et compréhension des normes linguistiques scolaires	
3.2.2. Se sentir capable et légitime à s'exprimer	p.10
4. Conclusion de l'état de l'art et problématique	
5. Méthode	p.11

5.1. Participant.es	p.12
5.1.1. Terrain d'étude	
5.1.1.1 Un collège rural	
5.1.1.2 Un collège dans un contexte socio-économique favorable mais hétérogène socialement	
5.1.2. Présentation générale des participant.es : nombre, genre et méthode d'anonymat.	
5.1.3. Catégories sociales des participant.es	p.13
5. 2. Matériel et procédure	p.14
5. 2. 1. Prise de son	
5.2.1.1 Séances	
5.1.1.2. Méthode de relevé	p.15
5.2.2. Entretiens	
5.2.2.1. Méthode des entretiens	
5.2.2.2. Enquêté.es	
5.2.2.3. Enquêtrice	p.16
5.2.2.4 Contexte des entretiens	
6. Résultats et discussion	
6.1. Prise de son	
6.1.1. Nombre d'interventions	
6.1.2. Durée de la prise de parole	p.18
6.2 Entretiens	p.20
6.2.1 Le rapport à l'école	

6.2.2 Le rapport à l'oral mis en lien avec le rapport à l'école p.24

6.2.3. Intérêt des entretiens par rapport aux relevés quantitatifs p.27

7. Limites et perspectives

7.1. Prise de son

7.2. Entretiens p.28

7.3. Comment pallier les inégalités socio-scolaires face à l'oral ?

8. Conclusion p.29

Bibliographie p.30

Introduction :

Comme E. Nonnon le souligne, la recherche concernant l'oral dans les sciences de l'éducation a eu tendance à négliger l'aspect des inégalités socio-scolaires (Nonnon, 2016, p.4). Nous avons par ailleurs été marqué par l'hétérogénéité sociale qui caractérise l'établissement de St-Laurent-du-pont, collège rural de 350 élèves et son lien avec la progression des élèves. Il nous est apparu, dans deux classes de sixième, que les élèves issus des milieux les moins favorisés étaient les plus effacés à l'oral. Nous avons alors décidé de nous intéresser au lien entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales dans le domaine de l'oral.

L'oral nous semble un domaine très intéressant pour étudier à quel point les inégalités sociales sont influentes sur le parcours scolaire de l'élève ainsi que sur ses évolutions au niveau des apprentissages. Tout en étant un domaine de compétences tout aussi complexe et important à maîtriser que l'écrit, il est le moyen privilégié par lequel l'enseignement est partagé : les interactions avec l'enseignant ont un rôle essentiel dans l'apprentissage. La pratique de l'oral est ensuite déterminante dans l'affirmation de soi et peut influencer à plusieurs niveaux le futur parcours social de l'élève. Savoir et pouvoir s'exprimer peuvent autant affecter les choix d'orientation que la position de l'élève au sein de la société. Le partage différencié et inégal de la parole sera l'objet de notre développement. Nous croiserons pour cette étude les disciplines de la didactique et de la sociologie des apprentissages.

Dans une première partie, nous aborderons de manière théorique comment les inégalités sociales et les inégalités scolaires sont intimement liées et en quoi elles affectent le domaine de l'oral. Dans une seconde partie, nous développerons les expérimentations que nous avons menées pour répondre à la problématique suivant ces trois étapes : méthode, résultats et analyse, et enfin discussion. Nous terminerons notre développement par une réflexion sur le moyen de diminuer l'impact des inégalités sociales sur les inégalités scolaires dans le domaine de l'oral.

1. Les inégalités socio-scolaires

Dans cette partie, nous nous intéresserons à ce que sont les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales. Nous étudierons d'abord l'histoire de l'intérêt porté à ce sujet et ses raisons. Nous nous interrogerons ensuite sur les facteurs de ces inégalités et enfin sur les conséquences qu'elles ont sur l'apprentissage.

1.1. Les inégalités socio-scolaires : un type d'inégalités scolaires.

Avant d'étudier de manière plus précise leurs raisons et leurs conséquences, il est nécessaire de définir brièvement les inégalités socio-scolaires. George Felouzis qui s'emploie à comprendre les inégalités scolaires les définit comme « un accès différencié aux biens scolaires (filères, diplômes acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc » (Felouzis, 2014, p.3). Il repère ici plusieurs facteurs aux inégalités scolaires qui sont par ailleurs plus étudiés dans d'autres pays. Au Royaume-Uni, les études se font d'abord par rapport au critère ethno-racial des élèves alors qu'en France, nous nous intéressons davantage à l'origine sociale (Felouzis, 2014, p.36). Nous nous concentrerons ici plus précisément sur l'analyse des inégalités scolaires en lien avec l'origine sociale mais nous sommes conscients que ce n'est pas la seule raison donnée aux inégalités scolaires. Il s'agira en tous les cas bien d'étudier en quoi l'adaptation au milieu scolaire est compliquée par ce dernier facteur et provoque cet « accès différencié aux biens scolaires ».

1.2. Un objet d'étude contextualisé et toujours pertinent

Comme le précise Pierre Rayou dans son étude sur la sociologie de l'éducation (2015, p.11), cet objet de recherche est né au moment où les inégalités socio-scolaires étaient les plus manifestes, autrement dit dans les années 1960. C'est une période de massification scolaire : le boom démographique des trente glorieuses remplit les bancs de l'école et cela a pour conséquence de réunir ensemble toujours plus d'élèves de milieux sociaux différents (Donnay-Verhoeven, 2006, p.200). Parallèlement à l'augmentation des effectifs, des politiques dites égalitaires se développent. Ainsi naît en 1975 le collège unique. On a également formulé l'objectif que cette classe d'âge obtienne à 80 % le baccalauréat et à 50 % une licence. Cependant, les politiques souhaitant favoriser un même accès scolaire à tous se sont vues confronter à un écart entre les dispositifs mis en place et une véritable démocratisation de l'école (Rayou, 2015, p.12). On remarque ainsi, malgré certaines évolutions, tout au long de cette période et aujourd'hui encore, un décalage toujours

manifeste entre les élèves issus des milieux sociaux les plus modestes et ceux issus des milieux sociaux les plus favorisés dans l'accès aux études supérieures, l'obtention de diplômes scolaires ou encore les résultats scolaires, ainsi qu'un déplacement de ces inégalités à un plus haut niveau (Rayou, 2015, p.12). Par exemple, plus d'élèves obtiennent un bac mais une nouvelle hiérarchie s'effectue au sein des filières. Le panel de la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) de 2010 qui a suivi des élèves entrés en sixième en 1995 jusqu'à la fin de leurs études secondaires a ainsi relevé que 87,6% des enfants de cadres et seulement 52,9% des enfants d'ouvriers qualifiés obtenaient un baccalauréat (40,7 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés). Pour la série scientifique « S », les taux d'obtention sont respectivement de 41 % et 8,7 % (4,6 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés) (DEPP, 2010).

1. 3. Les facteurs des inégalités socio-scolaires

Il nous faut à présent comprendre les facteurs qui créent cet écart entre le milieu social et le milieu scolaire.

1.3.1. Les théories bourdieusiennes : capital économique et culturel.

Bourdieu et Passeron sont les premiers à avoir théorisé dans le milieu de la sociologie les inégalités socio-scolaires. Selon ces deux auteurs qui ont écrit *La Reproduction* en 1970, elles tirent leur origine d'une inadéquation entre le milieu social et le milieu scolaire. Ils l'expliquent par le fait que les élèves ont appris et reçu de leur famille des dispositions (habitus) en terme de culture et de normes différentes de ceux du milieu scolaire. Ils déclarent ainsi que « le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement. » (Bourdieu, 1970, p. 163). Nous reprenons ici une citation relevée par Galand (2006). Ainsi, le « capital culturel », notion développée par ces mêmes auteurs et qui désigne l'accès à la culture plus ou moins facilité pour un élève, devient un facteur déterminant pour l'adaptation à la forme scolaire qui use de ces codes. De ce constat se fonde aussi le concept de « légitimité » qui nous intéressera particulièrement pour notre expérimentation. C'est un concept qui se rapporte à la reconnaissance sociale : il s'agit pour un individu de se sentir à l'aise et en confiance dans un contexte spécifique car il dispose de manières d'être, de faire et de penser valorisées dans ce contexte. Autrement dit, un individu se sent légitime à exister car il est reconnu comme tel dans un groupe social.

La différence de capital économique est aussi pointée comme un élément prépondérant pour l'évolution des élèves. C'est par la profession des parents que les premières recherches ont expliqué

quasiment exclusivement la différence d'accès aux biens scolaires selon la définition de Felouzis citée dans le premier paragraphe de cette partie. Même si les théories bourdieusiennes ont ensuite été nuancées et complétées, ces facteurs restent déterminants dans l'appréhension des inégalités socio-scolaires.

1.3.2. La connivence avec le milieu scolaire

Rochex et Bautier dans leur article « Ces malentendus qui font les différences », reviennent effectivement sur les théories bourdieusiennes pour montrer l'évolution des recherches concernant l'influence de l'origine sociale sur les inégalités scolaires (Rochex-Bautier, 1997). Ils critiquent ainsi le fait que « la famille, dans cette construction théorique, n'a guère de réalité propre, pas plus que les activités et les rapports qui se réalisent et se nouent en son sein ; elle n'est que le support du capital et des dispositions culturels et linguistiques qui caractérisent la classe d'appartenance », et « de même, l'institution et les activités scolaires ne sont guère envisagées pour elles-mêmes mais comme espace, champ, où se révèlent les déterminismes à distance liés aux différents habitus et où s'impose l'arbitraire de l'habitus des classes dominantes. » (1997, p. 106). Plutôt que de penser la famille et l'école comme dépendant seulement, pour l'école, de son institutionnalisation, pour la famille de sa classe sociale, les deux auteur.es entendent questionner le rapport propre des familles et donc des enfants à l'école ainsi que la capacité de l'institution scolaire à favoriser le dialogue et la compréhension entre des sphères qui possèdent des codes et des normes différents. Ils voient alors dans « les malentendus socio-cognitifs » une des sources principales des inégalités socio-scolaires. Ces derniers seraient provoqués par un rapport à la scolarité, au savoir, au langage, aux tâches scolaires différents suivant les situations individuelles (Rochex-Bautier, 1997, p.107), ainsi que par un enseignement qui n'est pas toujours suffisamment explicite puisque les enseignant.es n'ont pas toujours conscience que la culture scolaire n'est pas maîtrisée par tous de manière égale. Les inégalités sont toujours d'ordre sociale, est-il noté, mais leur compréhension est déplacée sur un autre plan : « Ainsi est-ce davantage une différence dans ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage par les élèves, dans les modalités selon lesquelles ils donnent sens à leur scolarité et interprètent les situations scolaires, qu'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives qui peut rendre compte des processus de différenciation qui, cumulés, vont produire de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, ce y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs socio-statistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. » (Rochex-Bautier, 1997, p.107).

Ainsi les inégalités socio-scolaires sont un type d'inégalités scolaires que nous avons décidé d'étudier ici. L'histoire de son approche théorique par la sociologie montre une évolution dans son appréhension. D'une approche principalement économique et culturelle selon les théories bourdieusiennes, la recherche a peu à peu évolué vers une compréhension des inégalités scolaires d'après la connivence par rapport au milieu scolaire suivant des situations familiales différenciées et du levier que constitue l'école pour lever les « malentendus socio-cognitifs ».

2. L'oral

L'oral est un domaine qui tend à être toujours plus valorisé dans les programmes scolaires mais qui reste encore un champ de recherche vaste à explorer. Nous verrons d'abord quelle est l'histoire de ce domaine, puis quels problèmes particuliers il pose dans le fait de l'enseigner.

2.1. L'histoire du domaine : dialogue entre la recherche en didactique et les programmes

2.1.1 Des années 1970 aux programmes actuels

Nonnon précise dans sa synthèse sur l'histoire de l'oral en didactique que l'intérêt pour ce domaine est intermittent (2016, p.1). Il entre dans les programmes de l'éducation nationale dans les années 1970. Comme le précise Lucile Cadet et Anne Pegaz-Cadet dans leurs études sur l'oral à l'école primaire mais qui vaut également pour le secondaire, l'oral est d'abord enseigné en miroir à l'écrit. Les élèves doivent parler selon le modèle de l'*elocutio* sans pour autant que cette activité ne soit enseignée. Ce domaine de compétence est encore peu développé car il signifie une remise en question du droit de parole exclusif de l'enseignant (2016, p.9).

Les années 1980 sont marqués par un changement de focus. L'intérêt n'est plus porté sur les structures de l'oral mais sur l'aspect communicationnel. On réalise alors des études quantitatives pour mesurer les pratiques langagières et dialogiques (Nonnon, 2016, p.3).

Dans les années 1990, s'opère un mouvement décisif pour l'histoire du domaine, on le sépare en deux grandes catégories : l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre. Cette distinction a été amorcée par deux revues *Repères*, l'une en 1998 qui s'intitulait *L'Oral pour apprendre* et l'autre en 2002 *Enseigner l'oral* que l'on a synthétisé sous l'expression « oral à apprendre ». Deux visions de l'oral s'opposent alors. L'une considère l'oral comme un outil servant l'apprentissage, autrement dit la communication entre l'enseignant et l'apprenant pendant les cours. L'autre s'intéresse

davantage aux oraux pour lesquels il faut apprendre une méthode afin de les maîtriser. Il s'agit par exemple des débats argumentés, des exposés documentaires, de la récitation d'un texte...

C'est aussi dans les années 1990 que se développent les recherches sur l'interaction, mené par J-F Halté. Son livre emblématique est le suivant : *Inter-actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* (1993). Il poursuit ses premières recherches sur l'aspect de la communication amorcées dans les années 1980.

En 2002, les programmes mettent en avant une dimension interdisciplinaire de l'oral qui doit également servir à l'apprentissage de la citoyenneté. Elisabeth Nonnon remarque que dans les années 2000 « on retrouve [...] ce discours liant l'oral à l'acculturation à travers les échanges conversationnels (partage littéraire, patrimonial et citoyen) » (2016, p.4).

2.1.2. Les programmes actuels

Les programmes actuels, ceux de 2016, tentent de valoriser davantage le domaine de l'oral. Ils précisent particulièrement l'interaction permanente entre l'oral et l'écrit afin de maîtriser la langue française dans sa globalité, tout en soulignant le fait que ce domaine nécessite un apprentissage particulier (Lucile Cadet et Anne Pegaz-Cadet, 2016, p.16) : « Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. » (programme du cycle 3, p.4). Le programme du cycle 4 prolonge cette perspective. L'intrication de l'oral et l'écrit est par ailleurs le résultat d'un débat didactique qui a opposé Lahire et Halté. Lahire, sociologue qui s'est aussi intéressé à la question de l'oral, voyait « une forte dichotomie entre l'ordre oral (immédiateté, affectivité, absence de distance critique) et scriptural (distance réflexive, raisonnement symbolique) » (Nonnon, 2016, p.6). J-F Halté a quant à lui tenté de montrer le contraire. Les deux sont intimement imbriqués et l'apprentissage conjoint permet une compréhension plus efficace du système langagier (Nonnon, 2016, p.6).

2.2. Un domaine difficile à circonscrire et donc à enseigner

La plupart des recherches en didactique précise la complexité d'appréhender les contours de ce domaine et ainsi de l'enseigner. J-F Halté nomme cet objet un « objet verbal non identifié » (2005). E. Nonnon dans son étude historicisée de l'oral en didactique résume : « depuis toujours, on évoque la diversité des acceptions que le terme recouvre, la difficulté d'en stabiliser une définition, de l'isoler d'attitudes, d'habitus sociaux, d'apprentissages cognitifs plus généraux. ». Il tient en effet, comme le précise C. Garcia-Debanc à de multiples dimensions : locutoire, phonétique,

syntactique, discursive (angle du genre), interactionnelle et pragmatique (2016, p.111-112). Comme l'aborde à la fin de sa citation E. Nonnon, la notion de norme du langage oral, différent des normes de l'écrit mais qui doit être aussi pensée de manière standard, est également problématique. Les études des années 1970 se sont concentrées sur ce problème : quelle langue orale peut-on enseigner sans qu'elle soit un calque de la forme écrite et sans qu'elle ne soit non plus une forme vulgaire et inadaptée à la communication en société ?

E. Nonnon voit surtout la complexité de l'objet d'étude dans le caractère « marginal et problématique » des études en didactique (2016, p. 2). Il est marginal car l'intérêt qu'il suscite est variable suivant les années ; ce que relève précisément C. Garcia-Debanc (2016, p. 107) dans les articles de recherches des années 1970 jusqu'à nos jours. Sa marginalité en fait d'abord un objet complexe car étudié de manière insuffisante (Nonnon, 2016, p.6). Les autres problèmes de la recherche dans ce domaine, selon E. Nonnon, seraient également le manque de recherche en linguistique – la recherche au niveau des interactions ayant défavorisé d'autres approches. E. Nonnon déplore des lacunes pour définir la norme linguistique à enseigner car ce point rend justement le domaine difficilement enseignable (Nonnon, 2016, p.7). L'autre point faible dans la recherche en didactique nous intéressera dans la troisième partie de ce développement car il concerne les inégalités socio-scolaires.

Tout comme l'oral est un domaine difficile à circonscrire, il se montre difficile à enseigner. Le flou est tel que même les élèves n'ont pas conscience que l'oral est une des compétences à acquérir dans la discipline du français, selon les travaux de Reuter menés entre 2010 et 2013 (P. Dupont et M. Grandaty, 2016, p.10). C. Garcia-Debanc énumère quelques défis que présentent cet enseignement : « bonne connaissance des caractéristiques de la syntaxe de l'oral et des diverses sortes d'oraux, vigilance sur la langue sans surnorme ni laxisme, travail de reformulation de la parole des élèves dans les interactions verbales, capacités d'écoute, clarification des différentes dimensions de travail possibles sur l'oral, conception d'évaluation objectives sans technicisme excessif, inventivité pour permettre en place des jeux de rôle divers mais aussi pour intégrer la dimension orale dans les différents projets de classe. » (2016, p.115). La question d'un manque de normes est encore une fois pointée car elle complique l'évaluation et l'appréciation d'un niveau d'acquisition des élèves. Comme le domaine est trop peu développé, ce sont les « activités scolaires spécifiques répertoriées partagées par les enseignants » (P. Dupont et M. Grandaty, 2016, p.9) qui font aussi défaut. Le temps que prend cet enseignement surtout quand on veut l'enseigner et l'évaluer de manière individuelle (Nonnon, 2016, p.11) (C. Garcia-Debanc, 2016, p.115) ainsi que la continuité des enseignements dans les programmes (C. Garcia-Debanc, 2016, p.115) sont d'autres obstacles évoqués à l'enseignement de l'oral.

Le domaine de l'oral, domaine toujours plus valorisé dans notre société, reste donc un objet d'étude à approfondir afin que la qualité de son enseignement en soit améliorée. Il nous faut aborder à présent plus précisément le lien entre l'oral et les inégalités socio-scolaires.

3. Oral et inégalités socio-scolaires

Ces deux objets d'étude ont une histoire commune qu'il nous faudra examiner dans un premier temps. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux effets particuliers des inégalités face à l'oral que peut engendrer l'écart entre le milieu social d'origine et le milieu scolaire.

3.1. Deux domaines de recherches étroitement liés

Il faut d'abord rappeler que les premières recherches sur l'oral se sont faites en lien avec les inégalités scolaires. Dans les années 1970, on tente de comprendre les structures de langage par des études comparatives entre des élèves de milieux sociaux favorisés et défavorisés. E. Nonnon résume : « Le projet scientifique est donc chargé sur le plan axiologique : réhabiliter le langage des exclus, affiner les lieux de difficulté linguistique réelle et non sur-normative, centrer l'attention sur les mécanismes de discrimination scolaire, et pour *Pratiques*, légitimer des genres, des formes de discours non légitimes. ». (2016, p.3). Il y a ici une volonté de repenser la norme contre l'apprentissage d'un oral trop éloigné de certains usages du langage parlé car, comme nous l'avons souligné plus avant, trop proche du langage écrit, dans une visée égalitariste. L'auteure de cette citation regrette que cette dimension de la recherche censée favoriser la progression pour tous se soit effacée (2016, p.12) ; ce que nous avons rappelé en introduction. E. Nonnon déclare en tous les cas que l'objet d'étude de l'oral « [est] toujours [chargé] d'enjeux politiques et idéologiques, même quand le discours militant change ou s'estompe. » (2016, p.3).

3.2. Effets des inégalités socio-scolaires sur l'apprentissage de l'oral

3.2.1. Maîtrise et compréhension des normes linguistiques scolaires

Les études sociologiques ou socio-linguistiques précisent d'abord bien que les inégalités de maîtrise du langage oral ne viennent pas de problèmes cognitifs mais bien d'une socialisation particulière (Bautier, 2001, p.135). La recherche en sociologie a par ailleurs évolué d'une vision déterministe à une analyse plus fine et individuelle des parcours (Nonnon, 2014, p. 17), ce que

montre l'étude des rapports au milieu scolaire qui sont différents suivant les unités familiales et qui ne sont pas dictés par le seul classement dans une catégorie socio-professionnelle. La socialisation par la famille et l'école est ce chemin social particulier qui façonne les individus en leur conférant une certaine culture et certaines normes aussi bien langagières que morales. Ainsi lorsque le rapport à l'école est le moins connivent, il s'effectue des blocages « dans leur réflexion, leur possibilité de contrôler l'action, de mettre les choses en relation, de prendre distance par rapport aux impulsions, par les limites de leurs outils langagiers (vocabulaire entre autres) et des usages du langage auxquels ils sont habitués. » (Nonnon, 2011, p.19). E. Nonnon analyse ici le comportement des élèves en difficulté dans la maîtrise du langage oral comme l'entend l'institution scolaire. Ils font ainsi défaut d'une attitude distanciée et réflexive qui les empêche de comprendre les enjeux de l'activité ; c'est un exemple de malentendu socio-cognitif que l'on retrouve dans les autres domaines d'apprentissage. Ce qui apparaît également dans cette citation est le manque d'outils pour maîtriser et comprendre le langage tel qu'il est employé dans le milieu scolaire. Bernstein, en 1975, avait analysé ce décalage en terme de *code restreint* et de *code élaboré*. Le premier renvoie à une réserve d'outils linguistiques trop peu fournie pour comprendre le langage dans sa globalité quand le deuxième permet une circulation plus aisée dans les différentes formes de langage.

3.2.2. Se sentir capable et légitime à s'exprimer

Il nous faut également aborder un autre aspect qui a son rôle dans l'acquisition différenciée des compétences orales. L'oral, en tant que positionnement physique dans l'espace social, met effectivement en jeu des signes « supra-verbaux (intonation) et non-verbaux (regards, gestes) » (Nonnon, 2016, p.7) qui demande une mise en avant particulière et périlleuse de soi. E. Nonnon souligne cet aspect en terme de « confiance » nécessaire pour « pouvoir s'expliquer, formuler un jugement personnel, être écouté malgré tout » (2014, p.22). L'écart ressenti entre les attendus et son propre usage du langage ont tendance à restreindre la prise de parole même au sein du milieu scolaire. Le concept de « légitimité » développé par Bourdieu nous semble ainsi tout à fait adapté pour évoquer ce phénomène. Le manque de maîtrise des codes et des normes ainsi que le sentiment d'une position hiérarchique minorée dans l'échelle sociale ont tendance à inhiber les individus qui appartiennent aux catégories socio-professionnelles ou les classes, selon une autre catégorisation sociologique, les moins valorisées. Cette perception d'une légitimité moindre peut même provoquer ce que la psychologie de l'éducation nomme « l'illusion d'incompétence » : « ils disposent apparemment des habiletés cognitives permettant de réussir à l'école mais l'image qu'ils ont de leurs capacités les amène à se décourager et fait obstacle à leur réussite scolaire » (Galand, 2006, p.5).

Glasman et Rayou dans un récent rapport mettent en avant cet aspect de la confiance en soi sous la dénomination de « registre identitaire-symbolique mineur ». Selon eux, cette étape est la première nécessaire pour amorcer une mise au travail (Glasman, Rayou, 2016, p.66). Ils l'opposent au « registre identitaire-symbolique majeur » qui est la mise au travail effective. Ils voient ainsi une forme de progression entre « je me dis capable » et « je le mets en acte ».

Les deux domaines ont une histoire commune dans la recherche en didactique car la question de normes y est centrale et l'oral semble être un levier privilégié dans l'inclusion de différents groupes sociaux. Pour ce qui est des manifestations particulières des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, on remarque effectivement des difficultés pour les élèves liées à l'écart entre les normes linguistiques du milieu d'origine et du milieu scolaire. Elles se manifestent autant au niveau de malentendus sociocognitifs que d'une certaine inhibition.

4. Conclusion de l'état de l'art et problématique

Ainsi, cet état de l'art nous a permis de comprendre les enjeux de l'oral au sein des inégalités socio-scolaires. Comme Glasman et Rayou l'ont souligné, le registre identitaire-

symbolique mineur n'est pas le travail en soi mais l'amorce nécessaire à toute progression. C'est sur ce point que reposera notre problématique. Afin de mesurer ce point particulier de la confiance à s'exprimer inégalement répartie dans le contexte scolaire et qui se constitue comme un frein aux apprentissages et au développement individuel, nous nous concentrerons sur les prises de parole en interaction dans les séances d'apprentissage. Nous reprendrons également deux veines principales de l'analyse des inégalités socio-scolaires : la profession des parents ainsi que le rapport plus individuel des élèves au milieu scolaire. Nous étudierons ce dernier point grâce à des entretiens individuels selon la méthode sociologique de l'entretien semi-directif présenté par J-C Combessie (2007, p24-32).

Nous supposons donc que les enfants dont les parents appartiennent aux catégories socio-professionnelles les moins valorisées et/ou qui demandent le moins de qualification, et dont les enfants, du fait de leur environnement familial, ont le rapport à l'expérience scolaire le plus distancié sont ceux et celles qui prennent le moins la parole dans un cadre scolaire et le moins longtemps. C'est une hypothèse que nous vérifierons en faisant des prises audio de quatre séances et en réalisant des entretiens avec certain.es élèves qui auront été choisi.es.

5. Méthode

Pour répondre à notre problématique, nous avons choisi de mener deux sortes d'expérimentation. Il s'agit d'abord de prises de son de certaines parties de cours afin de comparer la durée et le nombre des interventions orales avec les catégories socio-professionnelles des parents. La deuxième partie de l'expérimentation consiste en des entretiens de cinq élèves selon la méthode des entretiens semi-directifs. Ces deux types d'expérimentations sont pour nous complémentaires et nécessaires pour vérifier le plus justement notre hypothèse. En effet, la prise de son donne des données quantifiables sur la participation orale des élèves en classe alors que les entretiens nous permettent de réfléchir à partir d'informations d'ordre qualitatif. Ainsi c'est seulement par des entretiens que nous pouvons juger du rapport distant ou non à l'école de l'enfant et que nous pouvons comprendre son rapport individuel à l'oral. Les prises de son nous permettent ensuite de vérifier si les élèves issu.es d'un milieu social défavorisé et dont le rapport à l'expérience scolaire est le plus distancié sont bien ceux et celles qui se sentent le moins légitimes à parler et le moins longtemps.

5.1. Participant.es

5.1.1. Terrain d'étude

Nous avons fait participer à cette expérimentation deux classes de sixième dans un collège de St-Laurent-du-pont. Toutes les informations que nous donnons ci-dessous sont tirées du « dossier d'aide au diagnostic de l'établissement 2017 ».

5.1.1.1. Un collège rural

C'est un collège rural de 336 élèves (en 2017) qui regroupe quatre communes (St-Laurent-du-pont, St-Pierre-de-Chartreuse, St-Joseph-de-Rivière et Miribel-les-Echelles). St Laurent du pont se situe à l'extrémité du bassin centre-Isère, proche du pays voironnais mais appartenant à la petite communauté de communes « cœur de Chartreuse » à cheval sur l'Isère et la Savoie. 64 % des élèves se rendent au collège en bus et 274 d'entre eux sont demi-pensionnaires. La plupart des élèves ont donc une présence longue dans le collège. Sa situation implique également un éloignement des infrastructures culturelles ; ce que souligne depuis de nombreuses années un des axes du contrat d'objectif : « utiliser son patrimoine et s'ouvrir à la culture ».

5.1.1.2. Un collège dans un contexte socio-économique favorable mais hétérogène socialement

Vous pourrez voir en annexe un récapitulatif des données de l'établissement en terme de réussite, de moyens alloués et de contexte socio-économique établi par le diagnostic pour le contrat d'objectif.

Les indicateurs montrent « un milieu socio-économique favorable » mais il faut noter une hétérogénéité sociale importante ainsi qu'un accès à la réussite différencié suivant les PCS. Pour l'année 2016-2017, le pourcentage des élèves appartenant aux PCS « défavorisées » est quasiment équivalent au pourcentage des élèves appartenant aux PCS « favorisés A » (26,3 % pour les premiers et 26,9 % pour les seconds) ; les moyennes académiques étant respectivement : 33 % et 25,3 %. On remarque également un écart assez important entre le taux de réussite au brevet et le taux de réussite des PCS « défavorisées » qui est de +17,5 ; ainsi les enfants issu.es de PCS « défavorisées » sont surreprésenté.es dans le nombre des élèves qui échoue à l'examen.

5.1.2. Présentation générale des participant.es : nombre, genre et méthode d'anonymat.

Les deux classes réunies représentent quarante et un élèves. Ils sont douze garçons et neuf filles dans la première classe que nous nommerons « classe 1 » et dix garçons et dix filles dans la deuxième classe que nous nommerons « classe 2 ».

Afin de rendre les enquêtés anonymes, nous les nommerons par leurs initiales.

5.1.3. Catégories sociales des participant.es

Nous nous baserons sur la nomenclature des CS établie par L'INSEE en 1982 pour caractériser le milieu social d'où viennent les enfants. Afin de regrouper les catégories socio-professionnelles des parents, nous établirons cette hiérarchie :

- enfant de deux parents cadre ou professeur.e intellectuelles supérieures : SP++
- enfant de deux parents exerçant une profession intermédiaire ou d'un seul parent cadre ou d'un seul professeur.e : SP+
- enfant de deux employés ou de deux artisans, commerçants, chefs d'entreprise, enfant d'un employé et d'un ouvrier ou d'un parent sans activité professionnelle : SP*
- enfant de deux ouvriers et de deux agriculteurs, enfant d'un parent sans activité professionnelle et d'un ouvrier ou d'un.e agriculteur.trice – élève boursier: SP-
- enfant de deux parents sans activité professionnelle – élève boursier : SP--

La figure suivante montre la répartition des catégories socio-professionnelles dans les deux classes :

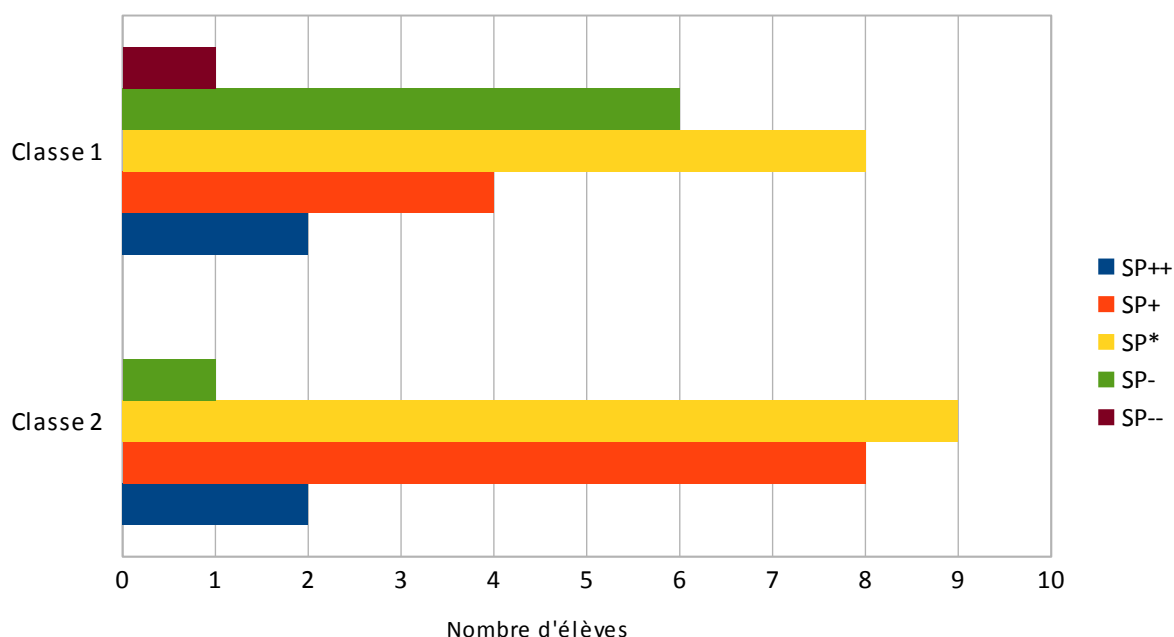


Figure 1 : Répartition des élèves suivant les CSP des parents

On note une hétérogénéité sociale davantage marquée dans la classe 1 que dans la classe 2 qui se compose pour une grande majorité d'élèves qui ont des parents appartenant aux catégories sociales moyennes à valorisées (SP* à SP++).

5. 2. Matériel et procédure

5. 2. 1. Prise de son

Les prises de son ont commencé début février et se sont terminées avant la fin des entretiens.

5.2.1.1 Séances

Trois moments différents du cours ont été choisis pour faire les prises de son :

- un débat sur « ce que je pense être un roman d’aventure ». Les interventions ont été préparées auparavant mais la mise en commun en classe a permis un échange entre les différents avis. Cette situation vise à tester le nombre et la longueur d’intervention car elle montre à quel point les enfants ont confiance dans le fait de prendre la parole et à quel point ils ont l’habitude de développer oralement leurs avis.
- une séance de grammaire sur l’accord sujet-verbe qui permet de mesurer la volonté des élèves de prendre la parole sur un autre thème, à savoir un sujet scolaire requérant également une forme d’argumentation.
- une étude de texte qui mobilise à la fois la participation orale directe suite à la lecture d’un texte et la présentation de son travail après la fin d’une activité réalisée individuellement et à l’écrit.

Lors de ces trois séances, aucun dispositif particulier répartissant la prise de parole n’a été mis en place.

5.1.1.2. Méthode de relevé

Les séances ont été enregistrées à l’aide d’un dictaphone. Lors de la réécoute, le temps et le nombre d’interventions des élèves ont été relevés. Nous avons exclu les interventions volontaires pour lire et les interventions en aparté qui étaient seulement consacrées à la professeure pendant des temps d’activités. Nous n’avons pris en compte que les interventions dans le contexte du cours destinées à sa construction et à sa compréhension (les demandes de précisions quant aux consignes en font également parti quand elles s’adressent à toute la classe).

5.2.2 Entretiens

Les entretiens ont été la deuxième phase de mes expérimentations. Elle s’est déroulée pendant les deux dernières semaines avant les vacances de Pâques (avant le 6 avril).

5.2.2.1. Méthode des entretiens

Nous avons choisi la méthode des entretiens semi-directifs, selon Combessie (2007). Cette méthode sociologique a pour principe de favoriser l’expression libre et le naturel d’une conversation tout en conservant un guide pensé à l’avance permettant de recentrer l’échange dans le

but de l'étude. Un guide d'entretien qui se divise par thèmes, réserve de questions et indicateurs, a ainsi été élaboré – il est à consulter en annexe (annexe 1). Les thèmes sont les suivants : famille et espace extra-scolaire, rapport à l'école et rapport à l'oral. Il nous importait de comprendre plus précisément quelle place tenait l'oral et l'école dans le milieu familial ainsi que le rapport intime des élèves à l'oral en contexte scolaire.

5.2.2.2. Enquêtés.es

Ajouté aux prises de son, des entretiens ont été menés avec ces cinq élèves :

- LL de catégorie SP++ dont les interventions sont rares mais toujours pertinentes et développées. Elle appartient à la « classe 1 ».
- SB de catégorie SP+ dont les interventions sont fréquentes et très développées. Ses parents sont tous deux professeurs et il montre une grande connivence par rapport au milieu scolaire. Il appartient à la « classe 1 ».
- JL de catégorie SP+ dont les interventions et les développements sont quasi inexistantes. La connivence avec le milieu scolaire semble difficile. Elle appartient à la « classe 1 ».
- MB de la classe 2 de catégorie SP+ dont les interventions sont rares. La connivence avec le milieu scolaire et le sentiment de légitimité à s'exprimer semble également poser problème. Elle appartient à la « classe 2 ».
- MB de la classe 1 de catégorie SP - dont les interventions sont rares. Il appartient à la « classe 1 ».

La « classe 1 » étant la classe la plus hétérogène au niveau des profils d'élèves. Il nous a semblé plus intéressant d'en choisir davantage.

5.2.2.3. Enquêtrice

Etant leur professeure, il faut noter, comme le précise Combessie (2007, 21) que « [la] conduite (et le contenu) de l'entretien porte(nt) la marque des relations d'âge, de sexe, de niveau d'instruction, des origines sociales et ethniques, des trajectoires. ». Ainsi ma posture peut être intimidante et gêner leur expression par rapport au milieu scolaire et leur rapport à celui-ci. Ma langue, celle d'une professeure de français, peut aussi apparaître comme un obstacle, étant trop éloignée de la leur.

5.2.2.4 Contexte des entretiens

Les entretiens ont été menés dans des salles de classe pendant la pause méridienne. Ils pouvaient durer jusqu'à 25 minutes. Pour adoucir l'effet « salle de classe », quelques gâteaux accompagnaient la discussion.

6. Résultats et discussion

6.1. Prise de son

6.1.1. Nombre d'interventions

La figure 2 représente la première phase de l'expérimentation qui consiste dans le calcul du nombre d'interventions des élèves suivant la catégorie socio-professionnelle de leurs parents.

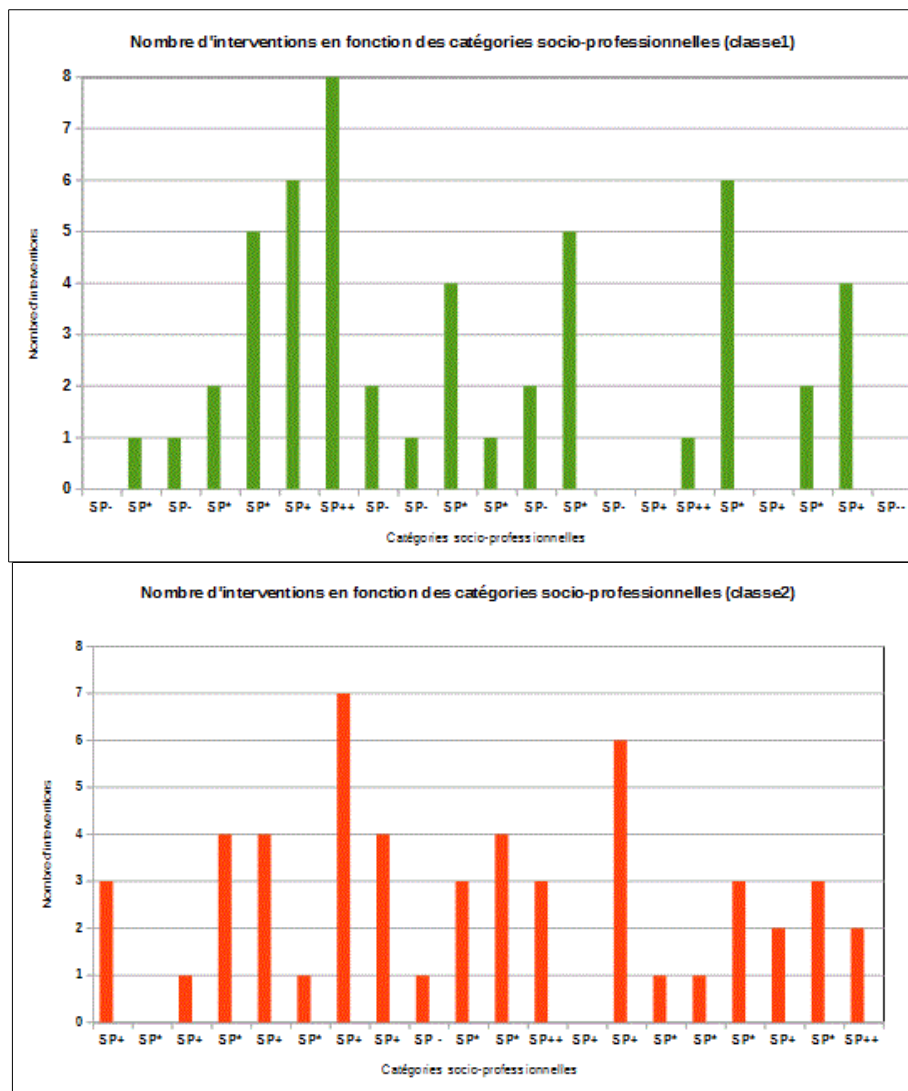


Figure 2 : diagrammes en barre représentant le nombre d'interventions des élèves dans les deux classes par rapport à leur catégorie socio-professionnelle

La figure 2 montre que les élèves ayant le plus grand nombre d'interventions (de six à huit) ont des parents appartenant à des catégories socio-professionnelles les plus valorisées (SP+ et SP++). Aucun des élèves qui ont des parents appartenant aux catégories socio-professionnelles les moins valorisées ne dépasse les deux interventions.

L'étude comparée entre les deux classes nous montre que de plus forts contrastes s'exercent entre certains élèves qui ne parlent jamais (cinq) et ceux qui parlent de nombreuses fois (cinq parlent au moins cinq fois).

Dans la « classe 2 », ils ne sont que deux à parler au moins cinq fois et que deux à ne jamais parler. Ils sont également neuf dans la « classe 2 » à parler entre trois et quatre fois alors qu'ils ne sont que deux dans la « classe 1 ».

Le tableau ci-dessous donne une vision de la répartition générale de la parole selon les catégories socio-professionnelles.

		SP++	SP+	SP*	SP-	SP--
Classe 1	Nombre d'élèves	2	4	8	6	1
	Total d'interventions	8	10	23	6	0
Classe 2	Nombre d'élèves	2	8	9	1	0
	Total d'interventions	5	26	20	1	0

Nous constatons que les élèves qui ont des parents appartenant aux catégories socio-professionnelles les moins valorisées concentrent le moins d'interventions proportionnellement au nombre d'élèves et inversement pour les catégories socio-professionnelles supérieures (SP++, SP+ et SP*). L'avantage des catégories socio-professionnelles les plus valorisées (SP++ et SP+) est moins évidente ici car dans la « classe 1 » les élèves issus.es de la catégorie SP* concentrent plus d'interventions par élève que les élèves issus.es de la catégorie SP+.

6.1.2. Durée de la prise de parole

La deuxième phase consiste dans le calcul de la durée des interventions des élèves que l'on compare toujours avec la catégorie socio-professionnelle des élèves. La figure 3 présente le résultat chiffré des relevés à un niveau individuel.

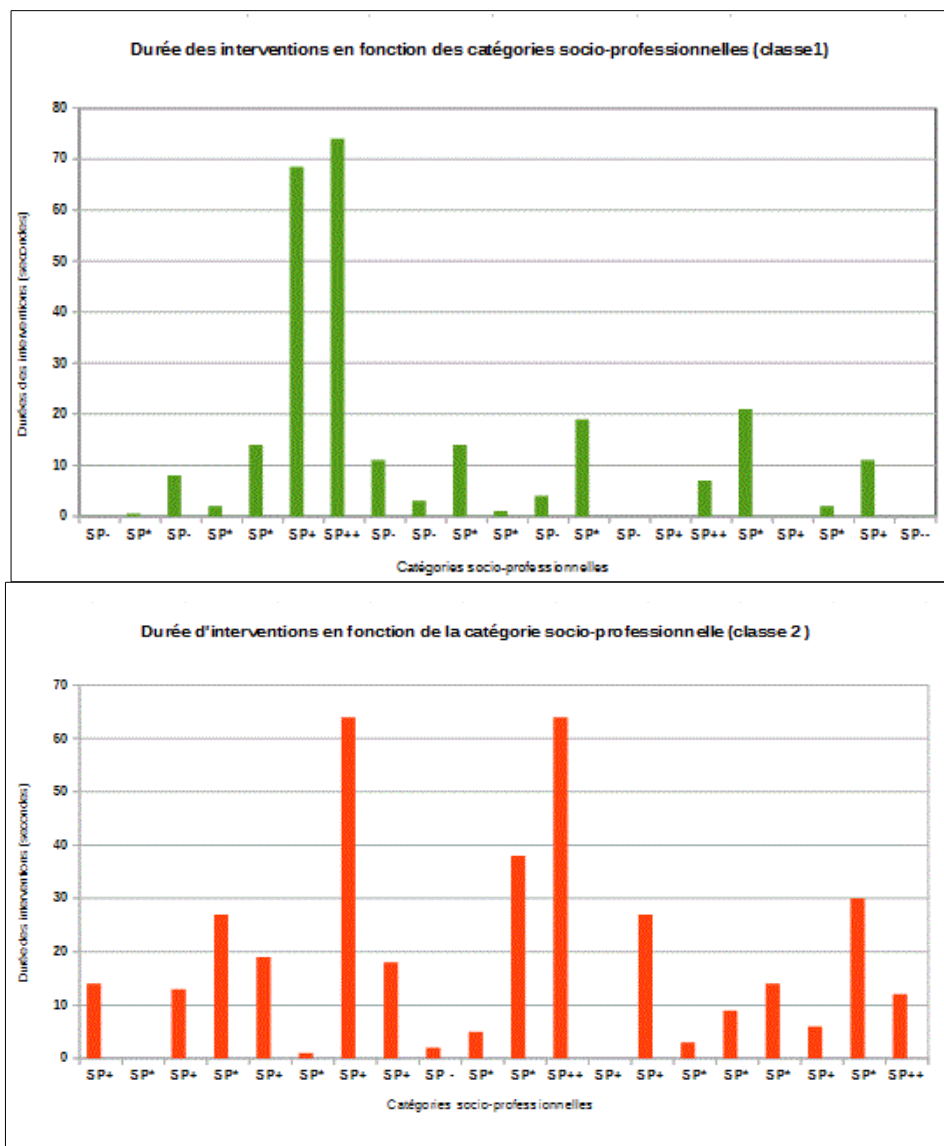


Figure 3 : diagrammes en barre représentant la durée d'intervention des élèves en fonction des catégories socio-professionnelle dans les deux classes

La figure 3 montre que seul des élèves qui ont des parents appartenant aux classes socio-professionnelles les plus valorisées sont ceux et celles qui ont un temps d'intervention le plus important. Ceux et celles qui ont des parents appartenant aux classes socio-professionnelles les moins valorisées sont ceux et celles qui ne dépassent pas les dix secondes d'intervention.

Dans la « classe 1 » où l'hétérogénéité sociale est la plus marquée la parole est la plus inégalement répartie en terme de temps. Elle est accaparée par certains élèves qui ont des parents appartenant aux classes socio-professionnelles les plus valorisées (SP++ et SP+).

La figure 4 montre la durée d'intervention moyenne des élèves suivant leurs catégories socio-professionnelles.

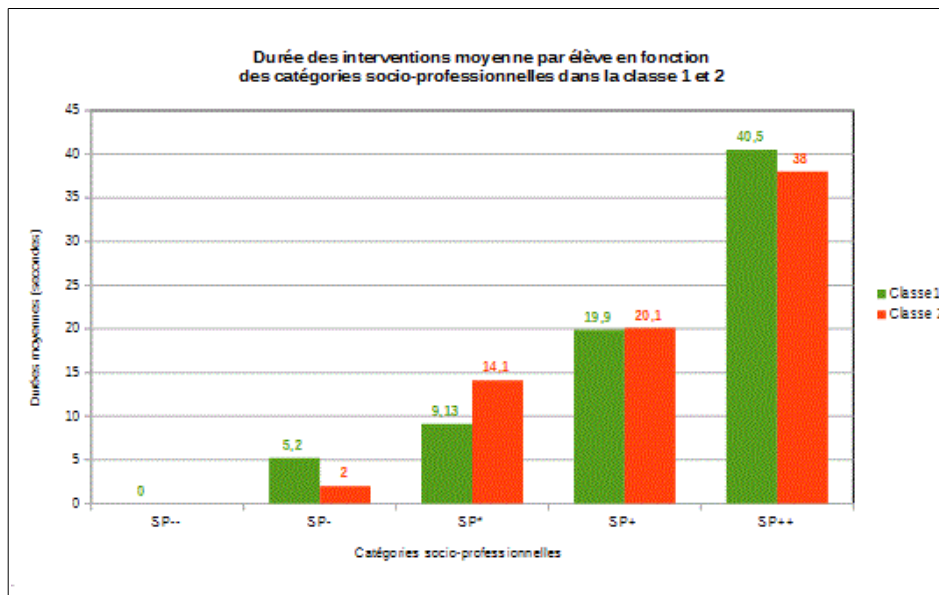


Figure 4 : diagramme représentant la durée des interventions moyenne en seconde en fonction des catégories socio-professionnelle pour chacune des classes

La figure 4 indique de façon plus claire une gradation entre les catégories socio-professionnelles. Ainsi la catégorie socio-professionnelle la plus valorisée, SP++, domine : leur durée moyenne d'intervention se situe entre 35 et 40 secondes pour les deux classes. Puis, la SP+ suit avec en moyenne 20 secondes d'intervention, de laquelle est proche la SP* (entre 15 et 20 secondes). Enfin, la SP- est la catégorie qui a une durée moyenne la plus basse : de 5 secondes.

Ainsi la figure 4 met en valeur deux tendances qui correspondent à notre hypothèse. Les élèves qui ont des parents appartenant aux catégories socio-professionnelles les plus valorisées (SP++ et SP+) sont ceux et celles qui parlent le plus longtemps et le plus souvent et inversement pour ceux et celles qui ont des parents appartenant aux catégories socio-professionnelles les moins valorisées (SP- et SP--). L'expérimentation sur la durée de prise de parole montre une opposition plus nette entre la SP++ et la SP-. L'étude montre également que la classe où l'hétérogénéité sociale est la plus marquée, la « classe 1 », est celle où la parole est la moins équitablement partagée.

6.2 Entretiens

Nous avons développé dans nos entretiens deux thèmes majeurs : le rapport à l'école de l'élève d'après le profil de sa famille et sa propre perception ainsi que son rapport à l'oral. Nous lierons les deux afin de mieux comprendre où se situent les inégalités de maîtrise de la pratique orale et quel écart ou proximité on peut observer entre les deux milieux.

6.2.1 Le rapport à l'école

Au niveau des propos que l'élève tient sur son propre rapport à l'école, on remarque trois positions différentes.

La première consiste en une appropriation réfléchie et une connivence avec le système scolaire. SB et MB sont ceux qui montrent le plus de signes de cette appropriation. Les deux élèves évoquent par exemple une ou plusieurs matières qu'ils apprécient et expliquent pourquoi. Ainsi, MB de la classe 2 aime le français et explique : « parce que j'aime bien écrire, j'aime bien lire ». Elle n'aime au contraire pas du tout : « la physique chimie » et explique : « parce que j'aime pas trop ce qu'on fait et je trouve que la prof apprend pas très très bien ». Son jugement porte à la fois sur le contenu disciplinaire et sur la manière de l'apporter. SB, quant à lui, aime « le français, les maths, le sport comme j'aime moins la SVT par exemple » car « en SVT, on fait rien de passionnant, on regarde dans les microscopes et c'est tout », « sinon c'est vraiment compliqué ». Sa posture réfléchie se mesure ici par les multiples éléments qu'il avance pour justifier son goût. Comme MB de la classe 2 l'exprime dans la citation ci-dessus en exprimant un jugement sur la manière d'enseigner de la professeure de physique-chimie, les deux élèves montrent une distance critique par rapport à la forme scolaire. SB se positionne ainsi sur une manière de travailler : « moi ce que je préfère dans les matières c'est quand on est autonome, on fait... par exemple le professeur nous laisse faire ce qu'il attend de nous et qu'après on voit à la fin ce qu'on a fait ». SB entend même enrichir l'enseignement dans un cours en apportant ses propres connaissances. Il déclare : « quand y'a un sujet que je connais quelque chose bah j'aimerais bien apporter mon petit grain de sel, je voudrais expliquer moi ce que j'en pense, pourquoi... y'a des choses que je sais du coup j'aimerais les faire partager aux autres ». Quant à MB de la classe 2, elle parvient à analyser pourquoi la participation à l'oral fonctionne mieux dans un cours que dans un autre. En histoire, les élèves parlent plus « parce que y'a des leçons à apprendre du coup on sait les leçons et quand Mme C. nous pose des questions le lendemain on sait plus facilement ». Elle dit également parler des évaluations et du contenu des cours avec ses ami.es : « oui des fois on parle des évaluations, de ce qu'on a fait c'était bien ou ça nous a pas plu ». SB affirme enfin sa compréhension du système scolaire dans sa vision des finalités. Il déclare ainsi à l'école pour « son avenir ». Il souhaite devenir trader et il apprécie le projet de recherches en mathématiques au niveau sixième auquel il participe parce qu'il est cohérent vis-à-vis de ses ambitions.

La connivence de ses deux élèves face à l'école se mesure également par rapport à leurs milieux familiaux et la proximité que ceux-là entretiennent avec le système scolaire. SB a ainsi « trois bibliothèques ». Il « aime bien aller au musée parce que c'est enrichissant » et qu'il « y a plein de choses à voir ». Son goût exprimé montre son habitude de fréquentation. Il va quelque fois au cinéma et jamais au théâtre : « et au cinéma quand y'a des films que l'on veut voir, on demande aux parents et exceptionnellement.. c'est pas souvent qu'on y va » et « au théâtre j'y vais vraiment jamais ». Il faut également noter que ses deux parents sont enseignant.es et qu'il aide sa mère à rentrer les notes le dimanche. MB de la classe 2, bien que les loisirs de ses parents peuvent être considérés en partie comme populaire (ils jouent ensemble à la « bonne paye », « au monopoly » et sa mère lit en majorité des romans policiers), profite d'une ouverture culturelle grâce à de nombreux voyages et de nombreuses sorties : « on part souvent pendant les vacances, des fois ça arrive qu'on parte trois jours pendant le week-end quelque part ». Elle a ainsi passé son dernier week-end à Budapest où elle a visité « le parlement, les églises, la gare... ». Elle va également souvent au cinéma, et elle fréquente les musées et le théâtre même si cela arrive moins fréquemment. Elle déclare par rapport à la fréquence : « au musée ça dépend, au théâtre pas très souvent, une fois par an ».

La position de LL vis-à-vis de cette appropriation pourrait être qualifiée de médiane d'après les propos recueillis. Elle dit passer beaucoup de temps à faire ses devoirs : elle les a fait le matin et l'après-midi pendant une journée de grève et cette mention revient souvent lorsqu'elle évoque son quotidien. Sa famille semble également proche du milieu scolaire par la fréquentation régulière d'une bibliothèque municipale ou par les jeux qu'elle propose à LL (le trivial poursuit). Enfin, LL est assez impliquée dans les activités de l'école où elle fait de l'acrosport et du badminton. Cependant, elle ne développe pas comme ses camarades un même recul critique par rapport à la forme scolaire. Elle dit « [aimer] travailler » mais elle ne cite pas de matières qu'elle préfère. Elle déclare aussi préférer les travaux en groupe mais elle ne s'étend pas sur d'autres jugements personnels. Quant aux sorties familiales, elles sont moins dirigées vers des activités culturelles que celles de ses camarades. LL dit être allée « au musée et au théâtre, surtout avec l'école ».

Enfin, MB de la classe 1 et JL sont les deux élèves qui présente le rapport le moins connivent avec le milieu scolaire. MB de la classe 1 concentre ses remarques sur l'école par rapport à la réussite. Ainsi il préfère l'histoire « parce que avant [il n'arrivait] pas en trop en histoire et maintenant [il se sent mieux], [il] arrive mieux à comprendre ». Ce motif revient lorsqu'il parle des matières dans lesquelles il participe le plus. Il ne participe à aucun club proposé par l'école et ne fait

pas d'activités extrascolaires. Il ne lit pas souvent au contraire des trois derniers élèves. « Ça m'arrive » déclare t-il. Sa mère lit et partage certain.es de ses lectures avec son fils : « elle lit des livres sur le cerveau, comment ça marche et tout, elle m'en donne ». Les sorties régulières de la famille sont moins d'ordre culturel que ses camarades : « faire les courses avec mon père », « acheter des vêtements » ou « aller à la ferme ». Il semble qu'il parte très peu en vacances. Il va cependant quelques fois chez sa tatie qui habite près de Grenoble qui l'emmène parfois au musée. Quant à JL, elle énumère des matières qu'elle apprécie « le français, les maths, l'histoire, la musique » mais elle n'arrive pas à le justifier : « on apprend plus de trucs » dans ces matières là. Elle ne participe à aucun club proposé par l'école et ne fait pas d'activités extrascolaires. Elle consacre pourtant beaucoup de temps à ses devoirs. Une dame vient même l'aider le week-end pour faire ses devoirs. Lorsqu'elle parle de ses vacances, elle évoque ses devoirs : « on part sept et quinze jours et puis je révise pour mes cours ». Ce motif a été précisément un leitmotiv dans l'entretien. Pour ce qui est de son milieu familial, elle n'évoque pas de sorties culturelles. Lorsqu'elle va en vacances, ce qui n'est pas très fréquent « on part quasiment jamais pendant les petites vacances », c'est pour « profiter » mais elle n'arrive pas à développer quel type d'activité elle fait exactement, sinon le jeu de la « bonne paye » avec son frère et la règle du portable avec lequel ils ont droit de jouer jusque 10h30 exceptionnellement en vacances. L'environnement semble être très occupé par le cadre familial. Lorsqu'ils vont à Bordeaux, c'est pour visiter la famille. Le week-end, les visites familiales sont aussi fréquentes et régulières. Les différents membres de la famille viennent souvent pour « pour dire bonjour et tout, vu qu'ils n'habitent pas très loin ». Quant à la lecture, elle dit avoir de grands moments de lecture : « bah des fois je lis un ou deux livres par jour ». Elle précise tout de même que « c'est des livres où ils ont pas beaucoup de pages ». Sa mère, selon elle, lit beaucoup ; ce qui n'est pas le cas de son père et de son frère. Elle n'a cependant pas de meuble pour ranger les livres et elle met les siens dans sa table de nuit. C'est enfin rare pour elle d'aller au cinéma et au musée : « j'y vais quasiment jamais ».

Ainsi nous observons trois degrés de connivence face à l'école. Nous pouvons par ailleurs noter qu'ils ne correspondent pas exactement aux catégories socio-professionnelles des parents, ce que nous avons commencé à supposer dans la méthode (voir p.). Ainsi, JL de catégorie SP+ a un rapport peu connivent avec le milieu scolaire et LL de catégorie SP++ semble avoir un rapport « médian » en terme de connivence avec le milieu scolaire. Les trois derniers élèves correspondent davantage aux présupposés de leur catégorie socio-professionnelle : SB de catégorie SP+ et MB de classe 2 de catégorie SP+ ont ainsi un rapport apparemment connivent avec le milieu scolaire, ce qui est moins le cas pour MB de la classe 1 de catégorie SP -.

6.2.2 Le rapport à l'oral mis en lien avec le rapport à l'école

Il nous faut à présent mettre en lien les informations relevées ci-dessus avec ce que les élèves disent de la pratique de l'oral dans leur quotidien et plus spécifiquement à l'école.

Pour ce qui est des élèves qui montre la plus grande connivence avec le milieu scolaire, des différences de maîtrise et de familiarité avec l'objet s'observent. Comme nous le supposions, SB montre d'abord une parfaite adéquation entre la pratique de l'oral au sein de sa famille et à l'école. La connivence avec le milieu scolaire se reflète dans sa pratique de la discussion argumentée et fluide dans tous types de situations. Ainsi pendant les repas familiaux, SB a des échanges longs et fréquents avec ses parents avec qui ils mangent toujours (la télévision n'est pas présente). Par exemple, SB raconte le dernier repas dominical : « on a parlé de je suis allé à math en jean, j'ai expliqué ce que j'ai fait. On a parlé du bit coin. Je trouve ça intéressant parce que j'aimerais devenir trader. Ils écoutaient puis quand ils voulaient ajouter quelque chose, ils le disaient. Ils avaient des questions puis après y'a des affirmations qu'ils ont eu ». Avec ses ami.es aussi, les discussions ont l'air fournies et diverses. Avec ses camarades de classe, il parle surtout de ce qu'il se passe entre eux pendant les cours et quand il rencontre des copains qui ne sont pas dans le même collège, il déclare parler « des fois de l'actualité en Isère, en France si y'a eu un problème ou même les présidents ». Il dit avoir le sentiment de parler beaucoup en général, même si ce n'est pas toujours de la meilleure manière car il ne lève pas la main en cours par exemple ou parce qu'il le fait pour « faire rire les autres » : « par exemple quand on fait un commentaire c'est pas pour enrichir le cours c'est pour que les camarades trouvent ça drôle, pour qu'ils nous considèrent comme quelqu'un de mieux ». MB de la classe 2 estime également qu'elle parle beaucoup de manière générale mais elle oppose au caractère extraverti de son camarade davantage de retenue : « bah je participe quand je sais les réponses à des questions mais sinon pas spécialement ». Elle dit aussi : « des fois j'hésite un peu mais sinon j'ai pas de problèmes pour lever la main ». A la question s'il y a quelques fois des choses qui la gênent pour participer, elle déclare : « j'aimerais pas que par exemple on puisse pas lever la main parce que ce serait pénible je trouve » et même « pas juste ». Elle accorde donc de l'importance à la distribution équitable de la parole et elle nous apprend que sa participation est mesurée. Ses interventions rares ne semblent pas alors s'expliquer uniquement par son milieu social d'origine et la connivence de ce dernier avec le milieu scolaire. Le facteur du genre pourrait être aussi déterminant pour expliquer ce phénomène. Par rapport à SB, elle communique moins avec sa famille, même si la communication a l'air bien présente, qu'avec ses ami.es. Elle mange également chaque soir avec ses parents avec lesquels elle parle : « moi je parle de ma journée, des parents de la leur ; des fois qu'ya eu un orage hier ou ». La discussion a l'air

plus continue avec ses ami.es car en plus du moment des repas à la cantine et des récréations, elle les rencontre le soir en allant voir sa grand-mère ou elle leur parle par internet.

Pour ce qui est de LL, elle dit ne parler en général « pas forcément beaucoup ». En classe, elle participe « des fois mais pas tout le temps ». A la question de savoir si elle aime participer en cours, elle répond : « généralement oui mais après ça dépend un peu des thèmes où je sais plus de choses et dans d'autres où je sais pas grand chose donc du coup je participe pas beaucoup ». Pour ce qui est d'éventuels obstacles à sa participation, elle déclare : « des fois quand on pose une question, je sais vraiment pas quoi répondre ». Elle semble impressionnée par les jugements des adultes et ce qu'ils vont penser de ce qu'elle dit. A l'inverse de SB qui utilise la participation, entre autres, comme une aide à l'apprentissage quand il ne comprend pas, LL ne participe que quand elle sait quelque chose et se trouve désemparée lorsqu'elle ne comprend pas ce qu'on attend d'elle. LL ne donne pas beaucoup d'informations sur les échanges dans sa famille mais on peut supposer que le rapport à l'oral y est à l'image de sa participation réservée face aux adultes. Les repas sont l'occasion d'échanges entre eux lors desquels les enfants « parle de la journée un peu, de ce qu'[ils ont] fait ». Elle dit que ses parents ne parlent pas très souvent de leur journée. Elle déclare en tous les cas parler plus « avec [ses] ami.es » qu'avec sa famille et elle le dit sur un ton que l'on peut juger affirmé. Un dialogue régulier au sein de sa famille semble s'observer mais la pratique fréquente et conséquente de la discussion incluant les débats ne ressort pas de l'entretien. Il semble que ce soit plus aisé de communiquer avec ses ami.es.

Enfin, les deux derniers enquêté.es permettent de mettre davantage en valeur l'écart de la pratique de l'oral dans le milieu familial avec celle du milieu scolaire. Ainsi, MB de la classe 1, à la question de savoir s'il parle beaucoup, répond : « pas trop ». Il participe plus en histoire et en anglais car c'est des matières où il comprend, où il y arrive et donc où « [il connaît] ». Il déclare par ailleurs : « certaines fois quand je suis pas sûr, je lève quand même la main ». Il le fait « pour savoir si c'est juste ». Chez lui, il parle surtout à sa mère. Il échange avec son père des moments ponctuels lorsque celui-ci lui transmet des choses sur la cuisine. Ce dernier n'est pas toujours présent aux repas : c'est un commerçant. La mère, en arrêt maladie, l'est toujours. Les repas se passent donc le plus souvent avec sa mère et sa sœur. La télévision est allumée et ils parlent « du collège certaines fois ». Les jeux vidéo semblent très présents dans son quotidien : lorsqu'il se dispute avec sa sœur c'est à cause de la DS que cette dernière lui prend sans lui demander la permission et il parle des jeux avec sa tablette lorsqu'il décrit son dernier week-end. Ainsi, MB de la classe 1 semble avoir une pratique de l'oral moins développée en terme de quantité dans son milieu familial que les enquêté.es dont on a jugé un rapport plus connivent au milieu scolaire. L'usage des discussions argumentées (donner son avis, dire lorsque l'on est pas d'accord) paraît également moins

conséquent ; ce qui se reflète dans sa participation orale en classe. Quant à JL, elle n'arrive pas à déterminer si elle parle beaucoup ou non mais sa formulation montre qu'elle n'affirme pas non plus prendre beaucoup et longtemps la parole : « je parle beaucoup, ça dépend. Quand j'ai quelque chose à dire, je le dis. Quand j'ai rien à dire, je dis pas. ». En classe, elle dit aimer participer quand elle y arrive. Quand elle n'y arrive pas, elle déclare qu'elle « [a] peur de se tromper » et qu'elle craint « que les autres se moquent ». Elle est plus à l'aise pour parler lorsqu'ils et elles sont en groupe. Sa peur de l'échec et de l'humiliation s'exprime dans ces différentes réponses. Ces sentiments-là sont propres au milieu scolaire et au jugement qu'il engendre mais on peut les expliquer par un écart dans les pratiques familiales. Ainsi, les interactions avec son frère dans le cas d'un conflit passe moins par la parole que par les cris : « avant on s'engueulait tout le temps » « on crie plus, on s'énerve », que de parler. Les repas ne se déroulent pas en famille de manière systématique ; ce qui laisse moins d'espaces aux échanges. Elle déclare par ailleurs qu'elle parle plus avec sa famille qu'avec ses ami.es : « je parle plus à ma famille parce que je les vois plus souvent que les autres ». Cet aspect pourrait s'expliquer par le mode de vie rural qui facilite moins les rencontres entre les enfants à cause de l'éloignement entre les lieux d'habitation.

Ce deuxième volet d'étude dans les entretiens nous permet de confirmer en partie notre hypothèse sur la familiarité ou non avec l'oral en terme de quantité et de légitimité d'après la connivence du milieu familial au système scolaire. Ainsi SB et JL sont celui et celle qui le montrent le plus. SB qui a une pratique régulière et développée de l'oral dans son milieu social le reproduit dans le milieu scolaire ; à l'inverse JL qui a moins d'échanges avec sa famille au quotidien et de manière moins argumentée a une position de retrait mêlée d'appréhension en classe. Les trois autres enquêté.es nous offre une vision plus nuancée du rapport à l'oral. MB de la classe 1 a par exemple une certaine retenue dans sa pratique de l'oral en milieu scolaire alors que nous avons souligné une connivence avec le milieu scolaire. MB de la classe 1 voire LL suggèrent par ailleurs qu'une analyse propre au genre seraient également pertinente dans l'appréhension plus globale du phénomène.

6.2.3. Intérêt des entretiens par rapport aux relevés quantitatifs

Ainsi ces entretiens nous ont permis de compléter notre analyse quantitative. Les élèves enquêté.es par les entretiens montrent que l'appartenance de leurs parents à telle ou telle catégorie socio-professionnelle n'explique pas entièrement leur rapport à l'oral. JL de catégorie SP+ ne cumule aucune intervention dans le relevé quantitatif, ce que les entretiens expliquent car ils

mettent en valeur une connivence moindre vis-à-vis du milieu scolaire. De même, nous avons établi une connivence « médiane » vis-à-vis du milieu scolaire concernant LL alors qu'elle appartient à la catégorie SP++. Elle ne cumule également qu'une intervention de 7 secondes.

7. Limites et perspectives

7.1. Prise de son

Les deux relevés réalisés ont permis de confirmer notre hypothèse en terme de « participation différenciée » selon les termes d'E. Nonnon. Elle déplorait en effet un manque de mise en valeur par la recherche de ce phénomène en particulier (Nonnon, 2016, p.4). Il nous faut cependant évoquer quelques biais à notre première expérimentation.

L'échantillon est d'abord trop restreint pour qu'il nous permette d'établir des règles recevables mathématiquement. Nous avons ici dégagé avant tout des tendances qui correspondait à l'hypothèse de départ.

La répartition par classes professionnelles mériterait également d'être améliorée car les nuances entre les SP++ et SP+ et les SP- et les SP-- sont trop fines pour notre expérimentation. Elles ne sont relevées pertinentes que pour une seule expérimentation (celle concernant la durée moyenne d'intervention).

La dimension phonétique de la prise de parole (volume de la voix et aplomb), ignorée par de simples relevés chiffrés, a également une importance qui n'est pas prise en compte par une telle expérimentation. Quelques fois l'intervention dure dix secondes mais l'élève parle de manière inaudible ou bien il entrecoupe ses paroles de longs moments d'hésitation. Dans ces cas-là, les longues interventions ne montrent pas une confiance dans la prise de parole mais plutôt l'inverse. Le critère du nombre d'intervention s'avère donc plus pertinent pour ces élèves.

Comme nous l'avons précisé au début de l'état de l'art, nous avons également choisi un type d'inégalités scolaires, il serait également intéressant de comparer nos relevés relativement au genre des élèves ou à d'autres facteurs d'inégalités scolaires.

7.2 Entretiens

Les cinq entretiens ont permis de penser le rapport des inégalités socio-scolaires avec l'oral en abordant plus précisément la question de la connivence vis-à-vis du milieu scolaire.

Nous pouvons cependant souligner que le nombre d'enquêtés est également trop restreint et qu'il ne comprend pas d'élèves de la catégorie SP* et SP--.

La demi-heure alléguée pour la tenue de ces entretiens ne permet pas de comprendre plus en finesse le rapport de l'oral de ces élèves. LL, par exemple, n'a donné que très peu de détails sur son quotidien. Cette réserve a pu être analysée de manière pertinente mais davantage d'éléments nous aurait permis d'avoir une compréhension plus complète de son milieu familial et de son rapport intime à l'oral.

7.3. Comment pallier les inégalités socio-scolaires face à l'oral ?

Ce travail entendait mettre en avant le poids des inégalités socio-scolaires dans le domaine de l'oral. Afin de pallier ce type d'inégalités, plusieurs niveaux se coordonnent, comme nous l'avons déjà suggéré dans l'état de l'art. La constitution des programmes, le temps allégué à chaque enseignement, la réserve d'activités qui permet d'enseigner l'oral et la formation spécifique des enseignants à ce sujet sont des éléments déterminants pour amorcer des changements majeurs. Nous mettrons en avant dans la fin de ce mémoire la responsabilité de l'enseignant pour désengrener ces inégalités. La recherche en didactique souligne d'abord le danger d'une « différenciation didactique passive » pensée par G. Sensevy. E. Nonnon qui le cite également explicite ce phénomène : il consiste en « la propension naturelle d'un enseignement efficace à accroître la dispersion des résultats, laissant les plus avancés profiter le plus des situations didactiques : l'appel systématique à la parole des élèves comporte ce risque d'une capitalisation des bénéfices et d'une prise de pouvoir par ceux qui ont le plus d'acquis. » (Nonnon, 2016, p.11). Afin d'éviter cette capitalisation exclusive et ses effets boules de neige par certains élèves, des systèmes de répartition égale de la parole doivent donc être pensés. Nous pouvons imaginer quelques solutions pratiques à mettre en place en cours. Par exemple, les noms de quelques élèves pourraient être inscrits au tableau et leur participation notée lors des cours. Le fait que leurs noms soient inscrits au tableau permet qu'ils se sentent reconnus et concernés par la participation pendant la séance d'apprentissage. Ils seraient à la fin évalués selon leur participation. Ce système peut également être mis en place en îlot et géré par les élèves. Afin que ce ne soit pas le ou la professeur.e qui distribue la parole mais davantage les élèves entre eux des moments d'échange pourraient aussi être menés par les élèves eux-mêmes. Une balle peut prendre le rôle d'un bâton de parole. L'aspect ludique de ce dispositif peut ainsi rendre la prise de parole plus aisée pour ceux et celles qui sont le plus en retrait dans ce contexte. Ajouté à la répartition égalitaire de la parole Pascal Dupont et Michel Grandaty rappelle la nécessité d'un enseignement explicite de tout type d'orateurs. Il font le constat que « tant qu'on n'embraye pas cette fonction de communication sur la fonction seconde de sémiotisation – c'est-à-dire la mise en discours de manière systématique des orateurs de la classe – on prive les élèves de la prise en main, de la conscientisation et de la gestion d'outils linguistiques qu'ils n'ont peut-être pas pu construire à la

maison de manière anticipée. » (2016, p.16). Ils veulent ainsi décloisonner les catégories d' « oral pour apprendre » et « oral à apprendre » pour faire de tout type d'oral un « oral à apprendre ». Malgré les difficultés pointées par la recherche en socio-linguistique pour cerner une structure orale à enseigner, c'est bien un défi que les enseignants ont à relever pour permettre une maîtrise des plus égalitaires à tous les élèves.

8. Conclusion

Ainsi, nous avons cherché à comprendre l'inégale répartition de la parole en classe et nous l'avons expliqué par une socialisation des élèves qui leur confère de manière différenciée autant les moyens d'acquisition d'un oral proche de la culture scolaire qu'une légitimité même à s'exprimer. C'est donc le mode mineur selon P. Rayou que nous avons examiné ici. Nous l'avons fait en tant qu'il est, selon nous, un passage essentiel, pour l'accès aux apprentissages de manière globale (le mode majeur) – l'oral en interaction est autant un exercice pour la maîtrise de la langue orale, qu'il permet une construction du savoir au sein du groupe d'élèves – mais également car il nous apparaît comme une clé pour l'affirmation d'une « personne sociale », d'un individu qui développe une identité propre dans le groupe. Ce geste est, selon nous, tout aussi essentiel que l'acquisition de compétences disciplinaires ; il se montre en effet décisif pour le parcours social futur de l'élève autant au niveau de son orientation que de sa posture citoyenne. Afin que la parole soit répartie de manière plus équitable, il revient alors aux professeur.es d'y être vigilant mais la didactique a aussi une responsabilité : elle se doit d'approfondir ses recherches sur le domaine de l'oral afin de le rendre enseignable de manière plus explicite.

Bibliographie :

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, (137), 117-161.

Bautier, É., & Rochex. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris: La Dispute.

Bourgeois, É., & Galand, B. (2006). Introduction. La question de la motivation à apprendre. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 11-18). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-11.htm>

Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. In *Repères* (Vol. 5e éd., p. 24-32). La Découverte. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24.htm>

Donnay, J.-Y., & Verhoeven, M. (2006). Chapitre 17. La motivation à apprendre : un regard sociologique. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 195-206). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-195.htm>

Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (54), 7-16.

Felouzis, G. (2014). Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité. *Que sais-je ?*, (3985), 7-18. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/les-inegalites-scolaires--9782130619789.htm>

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, (195), 107-118. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-107.htm>

Glasman, Rayou. (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves?* Lyon. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>.

Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170). Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>

Nonnon, É., & David, J. (2014). Langage oral et inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, (185), 17-24. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-17.htm?1=1&DocId=80516&hits=8+5+4+3+1+>

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

Rayou, P. (2015). Socialisation et éducation. In *Que sais-je?* (p. 5-32). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-education--9782130635055-page-5.htm>

Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré - Parcours : lettres modernes

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Une parole inégalement partagée en
classe : distance et proximité sociale avec le milieu scolaire.**

Auteure : Marie Bouchereau

Résumé :

Le présent travail entend réfléchir à l'inégale répartition de la parole en classe et à l'influence que les inégalités sociales ont sur ce phénomène. En croisant les apports de la sociologie des apprentissages et de la didactique, nous cherchons à mettre en valeur les conséquences de l'origine sociale et d'une certaine socialisation – parcours social – sur l'aisance des élèves à l'oral.

Deux expérimentations sont menées. La première consiste en des prises de son pour mettre en lien la fréquence et la longueur des prises de parole avec les catégories socio-professionnelles auxquelles appartiennent les parents des élèves. La deuxième a la forme d'entretiens. Ces derniers visent à comprendre le rapport intime que les enfants entretiennent avec l'oral et leur connivence – familiarité - au milieu scolaire ; ces deux éléments étant fortement liés.

Nous constatons que les élèves issus des catégories sociales les plus valorisées sont ceux et celles qui parlent le plus et le plus longtemps. Les entretiens mettent, quant à eux, en valeur l'importance de la connivence au milieu scolaire qui ne correspond pas aux catégories socio-professionnelles seules.

Ce travail permet ainsi une mise en perspective du processus éducatif : il souligne l'importance d'une maîtrise et d'une appropriation de la parole en classe comme passage nécessaire à la construction des apprentissages et à la formation d'une personne sociale.

Mots clés : inégalités sociales – inégalités scolaires – oral – socialisation – connivence au milieu scolaire – régime identitaire symbolique – légitimité sociale

Summary :

In this paper we want to think about the unequal distribution of speaking in a school class in association with social inequalities. We make it according to the sociology of learning and the didactic. Our question is : which link does it exist between socialization – social development – and unequal distribution of the act of speaking ?

Our methodology is in two tests: the first is the measure of the frequency and the during of acts of speaking in some classes and the second is interview with pupils about their practices and perceptions about oral and school because the both are linked.

We note that pupils who have parents with high social and occupational group speak much and oftener. Interviews show however that social and occupational group and familiarity with school are not automatically in relation. Socialization is the phenomena that explains the best the link of children to oral and school.

This reflexion highlights that occupation of speaking space in a class is the first step to the activity of learning and the development of social person.

+Key words : social inequalities – school inequalities – socialization – familiarity with school – régime identitaire symbolique – oral – social self-confidence

ANNEXE 1

Présentation :

« Si tu participes à cet entretien c'est pour améliorer mon enseignement/ métier d'enseignante (plus précisément la participation et la non participation à l'oral). Je m'intéresse aux élèves et comment ils et elles sont en classe et ce qu'ils et elles font en dehors de l'école.

Je vais enregistrer pour avoir exactement ce que tu as dit.

Ce qui est dit sera confidentiel - il n'y aura que moi qui saura ce que tu as dit - et anonyme - je vais changer ton prénom personne d'autre ne pourra te reconnaître.

Nous allons maintenant parler de l'école.

A l'école, quelles sont les activités que tu préfères faire et celle que tu préfères moins ? (récréation, matières français, maths, histoire, arts plastiques, musiques, ami.es, profs, bêtises, etc.)

Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Pourquoi ?

Quelle est ta matière préférée ? Pourquoi ?

Est-ce que tu aimes participer en classe ? Comment ? A l'oral ? En groupe ? En petit groupe ? Pourquoi ?

Quand prends-tu la parole ?

Qu'est-ce que tu ressens quand tu veux prendre la parole ? et/ou ne pas prendre la parole ?

Maintenant nous allons parler de ce que tu fais en dehors de l'école et de chez toi.

Peux-tu me dire avec tu vis ?

-Frères et sœurs (préciser âges)

-Parents que font-ils.elles ? Activités, métiers ?

Où est-ce que vous vivez ?

Est-ce que tu peux me raconter ta journée d'hier : toute ta journée depuis que le moment où tu t'es levé.e jusqu'à ce que tu te couches?)

Comment se passent les repas : télé, table, discussions ou pas) ?

Vous discutez pendant les repas ? Vous parlez de quoi? Par exemple hier soir tu as parlé de quoi tu te souviens ?

En dehors des repas tu discutes de quoi avec tes parents ? Et avec tes frères et sœurs ? Etendre aux membres du foyer.

Est-ce qu'il t'arrive de ne pas être d'accord ? Est-ce que tu le dis ? Comment ? C'était quoi ton dernier désaccord et avec qui ?

Est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais quand tu rentres de l'école : goûter, regarder la télé, jouer à la tablette, la console, le téléphone, lire etc. Faire préciser ce qui est joué lu, etc.

Qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier ? Et mercredi : voir des ami.es, de la famille, jouer dehors, au foot, ou as-tu fait des activités cadrées ?

As-tu des activités sportives ? Le(s)quelle(s) ? Quand ?

Fais-tu de la Musique, théâtre, danse, chant, dessin, des activités manuelles, etc ?

Fais-tu parti d'associations ?

Prends-tu des cours en dehors de l'école ?

Est-ce que tu vas au cinéma, au théâtre, voir des spectacles ? Avec qui, quand?

A quoi est-ce que tu joues ? Avec tes ami.es, tes parents ?

Que fais-tu avec tes ami.es ? De quoi discutez-vous ?

Est-ce que tu aimes lire ?

Est-ce que tu aimes dire ce que tu penses/ donner ton avis sur des choses ? Sur ce que tu fais, ce que tu vois ?

Est-ce que ça t'arrive de donner ton avis sur des films, des jeux, ce que tu lis ? A qui ? Pourquoi ?

Fin

Voudrais-tu ajouter quelque chose ? As-tu des questions ?