



HAL
open science

La communication verbale au sein des REP+ en élémentaire : la prise de parole

Suzy Andrieu

► **To cite this version:**

Suzy Andrieu. La communication verbale au sein des REP+ en élémentaire : la prise de parole. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03978277

HAL Id: dumas-03978277

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03978277v1>

Submitted on 8 Feb 2023

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

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

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »

Parcours : Professeur des écoles

La communication verbale au sein des REP+ en élémentaire

La prise de parole

Soutenu par
Suzy Andrieu
le 17 mai 2022

Référent de mémoire
M. Ponthieu Guillaume

Jury de soutenance :
M. Ponthieu Guillaume
M. Frédéric Jaëck
Mme. Magalie Ballatore

Remerciements

Je tiens à remercier M. Ponthieu, mon directeur de mémoire qui a pris le temps de suivre mes avancées durant l'année qui vient de s'écouler.

J'aimerais également remercier les professionnels de l'éducation que j'ai eu la chance d'observer en situation et qui ont acceptés de répondre à mes questions. Ils m'ont permis d'amener davantage de contenu concret et d'ainsi mieux structurer mon travail de recherche. À leurs côtés j'ai également pu améliorer ma pratique professionnelle grâce à des outils qu'ils mettent eux-mêmes en place dans leur classe.

Enfin, je remercie les élèves ainsi que parents d'élèves de la classe où j'enseigne qui ont aussi été une source de nombreux éclaircissements sur la réalité du quotidien au sein des REP et REP+.

Table des matières

Cadre d'étude	1
Cadre scientifique.....	2
Introduction.....	3
I. Contexte de la recherche.....	4
II. Cadre théorique.....	6
III. Problématique.....	13
IV. Cadre méthodologique.....	17
V. Résultats	18
VI. Discussions	19
Conclusion	28
VII. Références bibliographiques.....	30
VIII. Annexes.....	33
4ème de couverture.....	40

Cadre d'étude

Mon intérêt pour la question de la prise de parole en REP+ se décline en plusieurs points.

Tout d'abord, cela relève de mon attrait pour les particularités du public au sein des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, les conditions d'apprentissage au sein de ces réseaux sont différentes de ce que l'on peut retrouver dans une école non catégorisée comme REP ou REP+. Mon souhait est de rendre compte de la façon dont les apprentissages se déroulent au sein de ces structures, voir de quelle manière cela se passe et comment les difficultés que les élèves rencontrent sont palliées (ou non) par la communauté éducative, pour appliquer ces méthodes et outils dans mon expérience professionnelle du quotidien.

Ensuite, une expérience et une certaine connaissance de cette problématique découlent de ce même intérêt. En effet, j'ai effectué de nombreuses recherches à propos des inégalités sociales dans le domaine scolaire. De nombreux axes ont émergé à l'aune de ces recherches et me permettront d'accentuer certaines orientations de mon mémoire.

Enfin, cet intérêt est également le produit de mon expérience professionnelle du fait que j'effectue actuellement un contrat d'alternance au sein d'une classe de CP en REP+ à Marseille. Ces recherches me permettront non seulement d'acquérir des éléments afin d'étayer mon travail de recherche mais aussi d'améliorer ma pratique quotidienne.

Cadre scientifique

Ce mémoire prend appui sur des recherches scientifiques menées en lien avec mon sujet, des réflexions personnelles appuyées par mon expérience professionnelle et enfin sur des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants et professionnels de l'éducation. Les recherches et les questionnements quant au lien entre la parole et les situations sociales sont nombreuses et complémentaires. Depuis la dernière décennie les recherches se sont accentuées et ont pris comme point d'appui les inégalités sociales corrélées avec les pratiques de l'oral. Nonnon (2014) de même que Bautier (2016), chercheuses en sciences de l'éducation, se sont tout particulièrement penchées sur l'imbrication entre oral et inégalités sociales et entre pratiques langagières et inégalités scolaires. Lahire (2000) amène des éléments tout autant pertinents à propos des représentations des enseignants face aux pratiques langagières orales des élèves d'origine populaire. Dans leur côté Pégaz-Paquet et Cadet évoquent en 2016 l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. Ils expliquent dans leurs écrits comment la place de l'oral s'est progressivement construite au fil des années et comment cela s'est traduit dans les programmes scolaires à l'école primaire. Ils démontrent notamment la corrélation entre les études en sciences sociales et l'évolution du traitement de l'oral à l'école primaire. Il est important de prendre en compte que, depuis lors, les inférences de l'oral dans les prescriptions ont largement augmentées, et notamment avec la loi pour une école de la confiance de 2019. Outre le lien entre les inégalités sociales et la pratique de l'oral, il est intéressant de se questionner sur les contenus échangés. Pour cela, les recherches de Wirthner, Martin et Perrenoud en 1991 sont source d'information puisqu'ils s'interrogent sur les attentes enseignantes au sein des classes, et plus particulièrement : est-ce une « expression correcte ou une communication efficace ? ».

Introduction

Les inégalités sociales peuvent être identifiées comme des « différences entre individus ou groupes sociaux importants portant sur des avantages ou des désavantages dans l'accès à des ressources socialement valorisées » (ses.webclass). Au niveau scolaire, on parle dans un premier temps d'inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école. Ces dernières conduisent à des inégalités dans les résultats scolaires, puis, dans les orientations et finalement dans les diplômes ainsi que dans le rendement des diplômés sur le marché du travail (cf. annexe 1). Selon le Cnesco (2016), malgré la part d'héritage social et familial dans le domaine des inégalités sociales, l'école produit également à chaque étape de la scolarité des inégalités de natures différentes qui se cumulent et se renforcent. Or, l'oral est l'un des domaines pour lequel les inégalités sociales altèrent le plus les capacités.

La communication est définie par l'établissement d'une relation avec quelqu'un ou quelque chose. Nous nous attacherons ici à la communication verbale qui se fait donc par la parole et se met en place dans une situation d'oral. Deux types de prise de parole sont à distinguer : dans un premier temps, la prise de parole formelle que l'on retrouve lors d'une situation scolaire au sens strict; dans un second temps, la prise de parole informelle que l'on retrouve lors des échanges entre pairs ou dans un contexte moins strict. Ces éléments sont au cœur des préoccupations ministérielles actuelles, puisque l'on perçoit un élan réaffirmé vers les savoirs fondamentaux, à savoir le français et les mathématiques depuis quelques années. L'oral étant l'un des axes majeurs de l'enseignement du français à l'école primaire il serait donc intéressant que l'on se penche sur ses caractéristiques et ses rapports avec les quartiers défavorisés.

L'ensemble de ces éléments nous amènent à nous questionner sur la problématique de la communication verbale au sein des réseaux d'éducation prioritaire en primaire. Quelle est la part de l'influence du contexte social et environnemental sur l'apprentissage de la langue française orale ? Quelles sont les possibilités pédagogiques face à ces potentielles difficultés ? Que met en place l'institution afin de pallier ces difficultés ?

I. Contexte de la recherche

1.1 Élément sur mon école, ma classe

Ce sujet s'ancre dans mon expérience professionnelle actuelle puisque je suis actuellement en alternance dans une école homologuée REP + au sein de la ville de Marseille. Je suis en charge une fois par semaine d'une classe dédoublée de CP, classe dans laquelle des élèves démontrent de réelles difficultés de communication et de prise de parole. Parmi les treize élèves de la classe quatre élèves sont en difficultés quant à la communication verbale, et ce pour des raisons diverses et variées que nous mentionnerons au cours de ce mémoire.

Ainsi, l'enseignement dans cette école et plus précisément de cette classe a motivé mon intérêt pour formuler ces recherches.

1.2. Les REP et REP+

Sur le territoire national français, deux types de réseaux d'éducation prioritaire ont été identifiés : les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales – ce qui a des incidences fortes sur la réussite scolaire – ; Les REP, davantage mixtes socialement mais qui rencontrent des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire (Eduscol). Le principal intérêt de ces réseaux est de permettre à des familles, et donc à des enfants, défavorisées d'accéder aux normes de la société malgré les contraintes de leurs conditions de vie :

« C'est aussi pour cela qu'on a créé la discrimination positive au travers des REP et REP+, pour permettre aux élèves des quartiers défavorisés d'avoir davantage de moyens d'accéder au niveau normatif. Le contexte social impacte énormément sur les apprentissages, dans tous les domaines et sous tous les aspects, mais il est aussi vrai qu'il impacte en premier lieu la pratique de l'oral. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Depuis la rentrée 2015, les critères pour qu'un établissement scolaire devienne REP ont changé. Désormais, le ministère de l'Éducation nationale classe les établissements – écoles primaires et collèges – en fonction d'un indice social. Celui-ci comprend quatre paramètres qui impactent la réussite scolaire (cf. annexe 2) : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans un QPV (quartier prioritaire de la politique de la ville) et le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Ces établissements classés REP bénéficient de plusieurs aménagements, parmi lesquels le dédoublement des classes de grande section, de CP et de CE1 ; des classes avec moins d'élèves (25 élèves maximum) ; des financements pour effectuer des sorties ; des projets, ou encore un soutien spécifique pour les élèves de sixième en difficulté. Les réseaux d'éducation prioritaire peuvent se trouver en zone urbaine ou rurale. Selon le ministère de l'Éducation nationale à la rentrée 2020, 1093 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire : 729 collèges et 4195 écoles en REP ; 363 collèges et 2 456 écoles en REP+. Au total, plus de 1,7 millions d'élèves bénéficient des différents dispositifs de l'éducation prioritaire.

1.3. Le langage oral dans les textes officiels

Aujourd'hui, l'oral est au cœur des préoccupations puisque le Socle commun de connaissances de compétences et de culture entré en vigueur à la rentrée 2016 fait de l'oral un axe majeur des connaissances et compétences à acquérir. Le Socle commun « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Ministère de l'Éducation nationale).

Ainsi, on voit l'importance donnée à l'oral au sein de la scolarité de l'élève ainsi que pour réussir sa vie en tant qu'individu et plus tard citoyen. En effet, le domaine 1 s'intitule « Les langages pour penser et communiquer » dans lequel se retrouvent différents types de langages (tels que la langue française orale et écrite, les langues vivantes étrangères, ou le langage informatique). De même, bien qu'il ne soit pas présent explicitement dans les autres domaines du socle commun, on y sent son importance, notamment dans le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » avec l'axe « conduite de projets individuels et collectifs ». Nous revenons à la problématique sociale évoquée plus tôt qui, cette fois, semble être indispensable aux apprentissages.

Cette thématique est également présente dans d'autres directives ministérielles et notamment dans les programmes d'enseignement dans l'ensemble des cycles. À l'élémentaire, l'enseignement du français se découpe en quatre compétences : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire et comprendre le fonctionnement de la langue. Comme nous pouvons le constater la verbalisation est au cœur de deux des quatre axes de ce domaine disciplinaire. Nous avons également conscience que l'oral conditionne l'entrée dans l'écrit, une idée au cœur des apprentissages au cycle 1. Ainsi l'oral est fondamental à l'élémentaire et tout particulièrement en classe de CP afin de préparer l'entrée dans la lecture et l'écriture.

De la même façon, nous retrouvons des occurrences au sein du Référentiel de l'éducation prioritaire (2014) qui liste et décrit six priorités : la première d'entre elles est intitulée « Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Cette priorité précise l'importance de « travailler particulièrement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités ».

L'objectif premier de l'école est d'instruire les élèves pour qu'ils atteignent un niveau leur permettant, dans un premier temps, de devenir des citoyens éclairés et autonomes, et dans un second temps, d'avoir la capacité de s'insérer dans le monde du travail.

II. Cadre théorique

2.1. Les enjeux

Au cœur de la problématique de l'oral se trouve la question de ses enjeux multiples et primordiaux.

Les rapports entre l'oral et les apprentissages sont anciens et ancrés dans les mœurs. En effet, « l'oral à l'école et son enseignement [...] a eu ainsi pendant des décennies un rôle principalement facilitateur des apprentissages par le biais de la participation des élèves au

dialogue scolaire. » (Bautier, 2016, résumé). Cela est en lien avec les attentes institutionnelles émises par le ministère de l'Éducation nationale que nous venons d'évoquer. L'oral a donc avant tout un enjeu institutionnel et scolaire.

Le Normand, Parisse et Cohen (2008) démontrent que, dès l'école maternelle, il existe de fortes inégalités sociales concernant le domaine langagier. En réponse à ces constats, la scolarisation des enfants de plus de 3 ans est devenue non seulement obligatoire depuis 2019, mais également mise en avant dans les zones les plus défavorisées, afin de lutter au mieux contre les inégalités sociales. L'oral est de ce fait un axe primordial pour la question des inégalités sociales pour le système éducatif français, et particulièrement à l'école maternelle où les apprentissages se font en grande partie au travers du langage parlé.

De la même façon, une bonne maîtrise des compétences langagières amène en définitive un enjeu professionnel fort puisque, comme l'évoque le Cnesco (cf. annexe 1), des inégalités de résultats amènent à des inégalités d'insertion professionnelle. L'oral nous permet d'accéder à un certain nombre de connaissances et de compétences. Si un élève se trouve en difficulté pour exprimer son point de vue, demander des explications ou bien pour comprendre un énoncé oral en classe, il se verra privé de ces savoirs fondamentaux et, en définitive, les débouchés professionnels seront moindres.

De la même manière, l'oral, étant au cœur des relations sociales, il se retrouve nécessairement dans les relations professionnelles. Le marché de l'emploi est un lieu de sociabilité où l'oral a une place prépondérante, puisque son accès se fait principalement au travers d'un entretien oral. De cette façon, un individu qui rencontre des difficultés à s'exprimer se verra privé de cet emploi même si les autres compétences liées à l'offre d'emploi sont satisfaisantes.

L'enjeu lié à la maîtrise de la langue française et plus précisément de la langue française orale relève des compétences langagières. Nous aborderons principalement les compétences pragmatiques de communication, c'est-à-dire ce qui regroupe notamment l'articulation, le contact visuel avec son auditoire et la prise en compte du contexte pour communiquer. Cependant, l'ensemble des compétences langagières sont fondamentales afin de construire un énoncé clair et compréhensible de tous. Le cas échéant, la communication peut se trouver rompue ou dysfonctionnelle, et impacter dans un même temps les interactions sociales. En effet, bien que l'on se trouve dans une société où prévaut la culture de l'écrit, les interactions verbales

sont primordiales à la sociabilité. Des élèves en difficulté face à l'expression orale se trouveront également en difficulté pour créer du lien social et se verront bien souvent, coupés des interactions sociales avec leurs pairs et l'équipe éducative.

« En CP ou CE1 ils sortent à peine de la maternelle, beaucoup de familles ne prennent pas forcément la peine de les mettre constamment à l'école en maternelle, pourtant elle joue un rôle fondamental dans l'apprentissage social pour l'élève. C'est à ce moment qu'il s'insère dans un groupe, qu'il apprend à partager, à communiquer avec ses camarades mais aussi d'autres adultes que ceux de son cercle familial. Du coup, beaucoup d'élèves n'ont pas eu toutes ces interactions et se retrouvent alors en élémentaire avec un certain retard face aux interactions sociales qui passent surtout par la parole. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Au cours de mon alternance en classe de CP, cette problématique s'est rapidement manifestée. En effet, dans la classe où j'interviens, quelques élèves, pour des raisons diverses, se trouvent en difficulté pour communiquer verbalement. L'élève Y qui est dans la situation la plus précaire en termes de communication se retrouve à l'écart du groupe classe, ainsi que du groupe scolaire durant les temps informels (récréation, cantine). Ainsi, il se trouve exclu du collectif scolaire de par son incapacité à communiquer avec ses pairs, donc « l'oral est bien un objet d'enjeux sociaux d'importance. » (Bautier, 2016, résumé).

Pourtant, bien que les conditions soient différentes, j'ai pu observer en classe de moyenne section à la maternelle des petits groupes sociaux (2-3 élèves) qui se créent entre élèves ayant du mal à s'exprimer verbalement. Ces derniers interagissent ensemble par d'autres moyens que la communication verbale construite, c'est-à-dire avec la gestuelle, ou encore avec des mots clés comme « jouer », « dessin ». Cela amène l'idée que bien que l'enjeu social soit majeur afin de pouvoir créer des liens avec autrui, parfois la communication verbale n'est pas indispensable et particulièrement chez les plus jeunes.

Seulement, si elle n'est pas indispensable pour créer des liens sociaux entre pairs, la communication verbale est un vecteur crucial des apprentissages et conditionne en grande partie l'entrée dans l'écrit et donc l'insertion professionnelle.

On se rend compte ici de l'ampleur que peuvent avoir des difficultés de communication qui ne seraient pas traitées à temps et qui perdureraient dans le temps. Les enjeux sont donc imbriqués les uns aux autres et résultent de nombreux facteurs.

2.2. La langue orale à l'école

2.2.1. Les pratiques enseignantes

Lahire évoque le jugement négatif et les stéréotypes véhiculés par les enseignants, un jugement qui est particulièrement présent au sein des quartiers défavorisés. Le contexte social ainsi que les codes culturels souvent différents au sein de ces milieux amènent certains enseignants à formuler des réactions qui ne sont pas toujours bienveillantes et peut conduire à une pratique différenciée au sein de la classe. C'est le cas pour l'enseignante C :

« Dans mes débuts en CP quand je suivais des élèves qui étaient en réelles difficultés et notamment orale j'ai été surprise car il m'est arrivé d'être confrontée à des élèves qui, en récréation parlaient avec d'autres enfants, s'exprimaient, mais qui en classe étaient en incapacité d'enchaîner deux phrases. À l'époque je me rappelle avoir pensé à un manque de volonté de la part des élèves. Mais j'ai vite appris que ce n'était pas le cas. » (Cf. annexe 3)

De la même façon, lors de discussions informelles avec l'équipe enseignante, il m'est arrivé d'entendre des réflexions portant un préjugé quant aux capacités à assimiler la langue française en lien l'origine ethnique ou sociale. « Les enseignants s'en plaignent, ou tout au moins constatent avec récurrence, la faiblesse du vocabulaire d'une population scolaire issue des milieux faiblement scolarisés » (Bautier, 2016, p.122) Pour Lahire il s'agit de comprendre la dialectique entre les exigences scolaires en matière d'expression orale et la façon dont répondent à ces exigences des élèves issus de différents milieux sociaux. Dialectique qui conditionne ensuite la réponse enseignante face à ces conduites.

Au-delà de ces jugements et stéréotypes, certains enseignants « se sentent plus démunis avec les enfants non francophones pour leur permettre d'apprendre vite le français. Souvent ils ne comprennent pas non plus les parents et ne peuvent donc pas parler avec eux de l'enfant accueilli » (Des besoins éducatifs particuliers, 2006, p.114).

Bautier appuie également sur le manque de formation des enseignants face à cette pluralité des cas et notamment avec l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des familles de l'itinérance et du voyage (EFIV) ; phénomène qui découle principalement de la démocratisation et de la massification scolaire. En effet, elle évoque que « les difficultés de l'enseignement scolaire de l'oral et ses causes multiples et hétérogènes [...]. Mais dès lors que ces difficultés sont inhérentes à l'oral et à ces spécificités, aux situations scolaires elles-mêmes (certes aussi à la faible formation des enseignants dans ces différents domaines) » (Bautier, 2016, p.4-5).

Pourtant :

« Je ne pense pas qu'une classe sans élèves qui s'en sortent un peu moins bien que les autres existe à vrai dire. » (Enseignant M, cf. 3)

Ce témoignage démontre le caractère inéluctable des difficultés au sein des classe. Nous verrons plus tard ce qu'il en est, des outils et de la formation des enseignants face à ces difficultés que nous pouvons retrouver au sein d'une salle de classe.

Plus tard le même enseignant amène davantage d'informations :

« J'ai eu de nombreux cas, assez différents les uns des autres, mais le cas le plus compliqué que j'ai eu à gérer était un élève EFIV, c'est-à-dire un élève qui vient d'une famille du voyage. Sous plein d'aspect ça m'a été compliqué à gérer. Déjà parce que c'était pendant mon année de T1, donc je n'étais pas encore expérimenté comme je peux l'être aujourd'hui. Ensuite parce que c'était en CE2 et donc j'avais 27 autres élèves dont je devais m'occuper et parce qu'il ne parlait pas ou très peu français puisqu'il n'avait pratiquement pas été scolarisé avant, et sa famille ne parlait pas très bien français non plus. Tout cela rendait l'aide et la communication assez compliqué et donc tout ce que je mettais en place n'aboutissait pas forcément. C'était une période assez frustrante. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Ainsi nous pouvons nous rendre compte des difficultés auxquels les enseignants se heurtent parfois dans leur pratique au quotidien.

Les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants sont donc fondamentaux mais peuvent se révéler inefficace ou pas adapté : « on observe dans le travail de groupes comme en

groupe-classe des moments de discussion entre élèves où la parole est confisquée par les plus habiles (qui ne sont pas toujours les plus constructifs ou les plus avisés) et qui sont aussi discriminants qu'un dialogue didactique traditionnel pour les plus faibles, les moins rapides ou ceux qui n'arrivent pas à entrer dans le jeu. » (Nonnon, 2014, p.20)

Cela pose la question de ce qui est attendu au sein des classes par les enseignants : « une expression correcte ou une communication efficace ? » reprenant la formule de Wirthner, Martin, et Perrenoud en 1991.

2.2.2. Contenus et interlocuteurs

La prise de parole est un phénomène facilement quantifiable et pourtant complexe à cerner. En effet, la prise de parole en contexte scolaire se dissocie en deux branches : la branche formelle qui prend place durant les situations d'apprentissage au sens strict du terme, c'est-à-dire lors d'interactions avec l'enseignant ; et la branche informelle, principalement lors des temps dits « non scolaire » comme dans la cour de récréation, les discussions entre pairs lors des temps de transition entre les apprentissages. Durant ces temps-là des élèves qui se trouvent en difficulté de verbalisation durant les temps d'apprentissage pourraient communiquer plus efficacement. En effet, « les enfants qui « parlent » dans les situations fonctionnelles courantes peuvent rencontrer des difficultés quand les conditions et les contraintes de la communication varient, et quand ils sont mis dans des tâches langagières et des rôles auxquels leurs formes de socialisation ne les ont pas habitués. » (Nonnon, 1991, p.348). Une enseignante C, pratiquant en REP + depuis 6 ans et avec une classe de CP depuis 3 années consécutives, le remarque également :

« Il m'est arrivé d'être confrontée à des élèves qui, en récréation parlaient avec d'autres enfants, s'exprimaient, mais qui en classe étaient en incapacité d'enchaîner deux phrases » (cf. annexe 3)

Ainsi, il paraît fondamental de distinguer les différentes situations de communication verbale en fonction de trois des variables majeures. Le contexte (formel ou informel), l'interlocuteur (enseignant, pair) et enfin le contenu. Les attentes étant mineures en termes de contenus lors d'une situation informelle de communication.

Cela est vérifiable à tous les niveaux, et à tous les âges car la variable psychologique est au cœur de la participation en classe. Cependant, il ne faut pas négliger l'importance de la communication informelle, celle-ci peut permettre à un élève de progresser sans avoir la pression d'une prise de parole devant la classe entière. Cette communication informelle permet aussi à l'enseignant de mieux situer le niveau de l'élève et ainsi mettre en place de la différenciation pédagogique de manière efficace.

Les contenus peuvent être variables, des élèves communiqueront et s'exprimeront verbalement sans que le contenu soit adapté au contexte et à la situation. Lors de l'observation d'une séance en classe de CE1 j'ai pu constater que tandis que certains élèves se restreignent dans leur prise de parole d'autres semblent animés d'une simple envie de communiquer. Cela peu importe l'adéquation avec la situation. Nous pouvons constater cela en particulier dans les plus petites classes où les élèves tâtonnent encore avec les règles de vie de classe et le contrat didactique mis en place par l'enseignant. C'est de cette façon qu'il n'est pas étonnant de voir un élève parler de ses vacances durant une séance de mathématiques ou bien un élève lever la main lors d'une question sans avoir la réponse. Ce sont des comportements typiques que l'on observe souvent en classe et qui semble creuser davantage les différences entre les élèves au sein d'une même classe.

Ce qui n'est pas sans lien avec les pratiques enseignantes évoquées antérieurement ainsi qu'avec le contexte social et familial de l'élève.

III. Problématique

Le contexte social et familial est primordial dès lors que nous évoquons les pratiques scolaires des élèves. Nous pourrions ainsi faire l'hypothèse d'une corrélation forte entre habitudes langagières au sein de la famille et pratiques langagières en classe. Cela nous ramène donc à notre problématique initiale : quelle est la part de l'influence du contexte social et environnemental sur l'apprentissage de la langue française orale ?

L'un des éléments majeurs à prendre en compte afin d'évoquer ce qui concerne les pratiques verbales est l'influence du contexte social et familial. Le contexte social ici peut s'avérer être un obstacle et tout particulièrement pour l'apprentissage de la langue française orale. En effet, les zones défavorisées connaissent une forte concentration de population d'origine immigrée. De ce fait, il y a un phénomène que l'on pourrait qualifier de « barrière de la langue » qui se crée entre les pratiques quotidiennes et les apprentissages scolaires. Ce sont des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et cela relève d'une problématique linguistique particulière. Nous parlons d'élèves allophones, c'est-à-dire des personnes dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve (Dictionnaire Le Robert).

« [...] parce qu'il ne parlait pas ou très peu français puisqu'il n'avait pratiquement pas été scolarisé avant et sa famille ne parlait pas très bien français non plus. Tout cela rendait l'aide et la communication assez compliqué et donc tout ce que je mettais en place n'aboutissait pas forcément. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Les codes culturels et linguistiques sont différents au sein des foyers non francophones, si les élèves se sont au cours de leur vie, retrouvés en contact avec la langue française orale, c'est bien souvent au travers d'un discours qui ne leur est pas forcément adressé directement. Ainsi, le français se révèle ne pas être une langue d'échanges pour eux.

« On ne peut pas demander à un élève de 7 ou 8 ans dont les parents s'expriment avec difficulté ou une syntaxe approximative de maîtriser cette pratique. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Ces derniers vont devoir apprendre une autre langue afin de s'insérer socialement et scolairement, ce qui peut amener des conflits. Si « la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes » (Des besoins éducatifs particuliers, 2006, p.113), pouvant conduire par la suite à une prise de parole incertaine ou inexistante. Nonnon évoque une rupture possible au moment de l'entrée à l'école entre les modes d'usages du langage. En effet, les élèves « n'arrivent pas à interpréter les tâches, les demandes scolaires, et sont dépossédés de la compétence qu'ils possèdent dans d'autres situations. Bernstein a décrit, pour des enfants unilingues, ces phénomènes d'acculturation : rejet, intériorisation, inhibition, perte même des qualités expressives du langage spontané, et usage régressif de celui-ci, problèmes d'identification à des groupes en opposition à l'école » (Nonnon, 1991, p.343).

Cela n'est pas seulement vrai pour les élèves allophones, car les élèves issus de familles défavorisées souffrent eux aussi d'un fossé entre le registre dans le lequel ils évoluent et le registre scolaire. L'école, pour Nonnon, « accentue ce fossé, en proposant des registres de langage, des modes d'interaction et des situations de verbalisation trop distantes des compétences et des pratiques mises en œuvre par les enfants dans les réseaux de communication sociale où ils sont inscrits. » (Nonnon, 1991, p.346). L'enseignante C que j'interrogeais sur la corrélation entre milieu social et réussite éducative partage ce point de vue également :

« Il n'y en a aucun doute, de la même façon que notre milieu social impact sur nos représentations ou notre caractère il impact aussi sur les résultats scolaires et donc les possibles difficultés selon le milieu. Dans un milieu défavorisé comme les REP+ l'oral est une vraie problématique. Déjà en grande partie parce qu'il s'agit d'une population issue de l'immigration ce qui fait que la langue de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école n'est pas forcément le français, et même si la famille a quelques notions, ou n'est pas issues de l'immigration il y a tout de même un grand décalage entre les attentes de l'école et les pratiques quotidiennes. »
(Cf. annexe 3)

De plus, les populations développent souvent un rapport particulier à l'école. En effet, ce sont des zones où les catégories socio-professionnelles sont précaires pour la plupart et le niveau de diplôme bas dans la nomenclature, ils ont pour beaucoup quitté le système scolaire tôt. Liant ce

phénomène d'étrangeté face au fonctionnement scolaire, à la barrière de la langue, les familles se retrouvent souvent en difficulté pour aider leurs enfants avec leurs devoirs et l'apprentissage des leçons. Ainsi, un nouveau décalage se crée lors des exercices oraux à la maison (poésie, chanson pour la chorale), dont les parents se trouvent parfois dans l'incapacité de réguler. Cela crée chez l'enfant un manque de confiance en soi puisqu'il n'est pas certain d'avoir, seul chez lui, effectué le suivi du travail en classe.

Lorsque j'interroge une enseignante ayant eu des classes dans des écoles non homologuées REP ou REP+ elle mentionne qu' :

« Il s'agissait de quartiers favorisés, les familles parlaient toutes français, elles parlaient français à leurs enfants à la maison, leur faisaient réciter leurs poésies le soir, les faisaient communiquer etc. les conditions ne sont définitivement pas les mêmes donc on ne peut pas s'attendre aux mêmes résultats. » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

De la même façon, tel que nous l'avons mentionné plus tôt, le dialogue entre les acteurs de la communauté éducative peut s'avérer difficile. À l'échelle la plus réduite, la communication entre les parents et les enseignants se voit parfois laborieuse à la suite d'un décalage de langue, s'ensuit alors un sentiment d'incompréhension mutuelle. Nous pouvons parfois contraster un sentiment d'incapacité des familles face au décryptage des attendus de l'école. Cela est vrai au sein des familles allophones ainsi qu'au sein des familles défavorisées qui n'ont pas, pour la plupart les codes de l'école.

Au-delà de ce sentiment d'incapacité qui peut se développer, on peut aussi parfois apercevoir une relation conflictuelle avec l'école. Les familles ayant eu des complications durant leur scolarité rejettent ce traumatisme sur le système scolaire quand leurs enfants se retrouvent à leur tour, à l'école. Ils sont ici dans un refus de dialogue et de prise en compte du fonctionnement de l'enseignement dans son ensemble. Cela ayant comme finalité de rompre le dialogue entre l'école et la famille, un dialogue qui se trouve être nécessaire à l'établissement d'un climat serein pour l'évolution de l'élève, dans un premier temps. Ainsi que d'émettre des solutions durables et pertinentes pour pallier les différentes difficultés de l'élève, dans un second temps.

De cette manière, le contexte familial et social amène quelques réponses quant à la problématique de l'expression orale de certains élèves. Nonnon appuie cet argument lors d'un entretien en évoquant que ce sont les « difficultés qui sont accentuées par le milieu et les inégalités sociales et non l'inverse » (Nonnon, 2014, p.18).

Désormais que nous avons établi la corrélation entre les conditions sociales et la pratique de l'oral, nous pourrions évoquer les travaux de Bautier. Cette dernière, après s'être longuement penchée sur la question de l'enseignement de l'oral et des inégalités sociales, s'interroge sur la possible réduction de ces inégalités par la pratique de l'oral (Bautier, 2016). De cette façon elle fait l'hypothèse que l'enseignement scolaire des rudiments de la communication verbale pourrait diminuer les inégalités sociales qui touchent les zones défavorisées et donc notamment les REP+. Cela est à mettre en lien avec les prérogatives ministérielles qui penchent vers cette optique tel que nous l'avons déjà évoqué.

Seulement, « Nos résultats de recherche dans ce domaine, passés et présents [...] laissent penser que la place croissante de l'oral dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages. » (Bautier, 2016, p.129).

Les informations que nous avons récoltés lors de notre enquête corroborent-elles ce dernier argument ou au contraire l'infirmes-elles ?

IV. Cadre méthodologique

Afin d'étayer au mieux ce travail de recherche, nous avons eu recours à ce que nous qualifions d'entretien semi-directif ainsi qu'à de nombreuses observations. « L'entretien constitue l'outil de collecte de données le plus utilisé dans le cadre des travaux de recherche menés en sciences de la santé, en sciences humaines et en sciences sociales. » (Imbert, 2010, p.1). Or, l'entretien semi-directif est l'une des trois formes. Il s'agit d'une technique d'enquête qualitative qui permet de recueillir des informations lors d'entretiens oraux, les questions sont orientées grâce à un guide d'entretien au préalable établi. Au contraire à d'autres formes d'entretiens, il permet une discussion ciblée sur un ou plusieurs thèmes précis.

Nos entretiens semi-directifs se sont déroulés avec des professionnels de l'éducation, deux enseignants en REP+ ayant respectivement des CP et CE1 ainsi qu'une enseignante RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) rattachée à mon école d'alternance. Mon choix de conduire des entretiens semi-directifs repose sur mes expériences précédentes. Ayant déjà conduit des enquêtes de terrain, les entretiens semi-directifs relèvent selon moi de la méthode la plus adaptée afin de recueillir les informations nécessaires à ce travail de recherche.

D'un autre côté, j'ai également mené des observations au sein de différentes classes : tout d'abord au sein de ma propre classe de CP, ensuite au sein d'une classe de CE1, et enfin auprès de classes de moyenne section et de grande section au cours de mon stage massé.

V. Résultats

L'ensemble de ces éléments recueillis m'ont ainsi permis d'étoffer ce mémoire : tout d'abord, au niveau des comportements typiques des élèves en difficulté face à l'oral et cela dans le contexte d'une salle de classe. Se positionner en tant qu'observateur extérieur permet de déceler des agissements dont on ne peut se rendre compte lors de notre propre pratique et ainsi percevoir les stratégies mises en place par les élèves. En effet, si certains participent oralement d'autres sont plus en marge et élaborent parfois des stratégies d'évitement face à cette même prise de parole. Au sein de ces stratégies, nous pourrions évoquer le mutisme : lorsqu'un élève refuse catégoriquement de s'exprimer face à une demande enseignante ; la réponse décontextualisée, c'est-à-dire l'élève en décalage avec le contenu demandé ; ou encore la réponse courte et la réponse fermée.

Les observations menées dans un contexte informel ont également été riches en informations afin de se rendre compte que certaines difficultés au sein des classes relèvent parfois en grande partie du psychologique. De cette façon, j'ai pu être témoin de ce que mentionne l'enseignante C au cours de son entretien. C'est-à-dire des élèves qui communiquent aisément avec leurs camarades dans la cour de récréation mais qui se retrouvent en grande difficulté lors du même exercice, en classe.

Ensuite, outre ces informations, cela m'a également permis de me rendre compte des différentes réponses enseignantes face à ces difficultés de langagières. En effet, bien que de nombreux enseignants sont à l'écoute des élèves et sources de solutions multiples et variées, le jugement négatif qu'ils ont de ces élèves est parfois présent dans leurs réponses. Nous pourrions évoquer les stéréotypes et préjugés liés aux milieux défavorisés, le jugement de l'élève en rapport avec le comportement des familles, ou bien face aux informations données par les enseignants des années antérieures.

VI. Discussions

5.1. Les limites

Les écarts majeurs au sein des mêmes classe peuvent s'expliquer par un ensemble de facteurs. En effet, aucune généralisation n'est possible et cela du fait de l'hétérogénéité qui règne entre les REP et les REP+ dans un premier temps, ainsi qu'entre les REP+ et enfin entre les différentes écoles au sein des REP et REP+ ainsi que du réseau dit « classique ».

« Évidemment que non, [les problématiques sociales ne peuvent pas à elles seules expliquer ces difficultés] sinon les enfants dans les autres écoles n'auraient aucun souci de communication or je ne pense pas que ce soit le cas. Bien que l'environnement explique certaines choses, il n'explique pas tout pour autant. » (Enseignante C, cf. annexe 3).

De même, des situations et des contextes peuvent changer rapidement selon des circonstances, ou selon les membres de la communauté éducative.

Ainsi, une nuance est importante lorsque l'on évoque les comportements d'élèves dans les REP et REP+ puisque les situations peuvent être différentes d'une école à une autre ainsi que d'une période à une autre ou d'un élève à l'autre.

« Il n'y a pas de formule magique, j'ai surtout appris à m'adapter aux différentes difficultés et particularités des élèves. Une même réponse ne fonctionnera pas avec tous les élèves. » (Enseignante C, cf. annexe 3)

De plus, à la suite de son étude, Nonnon dresse le constat selon lequel « les élèves qui ont une pratique bien structurée de la langue maternelle dans la famille et qui maîtrisent bien leur langue ne sont pas ceux qui ont le plus de difficultés, au contraire ; cela va donc à l'encontre de l'idée que le contact entre deux langues serait, en lui-même, cause des difficultés. » (Nonnon, 1991, p.341)

De cette façon, nous pouvons dégager d'autres explications quant à la difficile communication verbale au sein des réseaux d'éducation prioritaire : tout d'abord, les troubles des apprentissages ou TSA, et particulièrement la dysphasie. La dysphasie peut être définie comme « un trouble neurodéveloppemental du langage oral. Ce trouble entraîne un déficit sévère et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage. Ce trouble qui débute dès la naissance est présent tout au long de la vie, de manière plus ou moins prononcée selon la prise en charge durant l'enfance. » (Site internet Passeport santé). Il existe plusieurs formes de dysphasie : la dysphasie réceptive, la dysphasie expressive et la dysphasie mixte. Ici, nous nous pencherons davantage sur la dysphasie expressive, c'est-à-dire le trouble qui se caractérise par une difficulté à produire un message.

« C'est là que le RASED est particulièrement efficace parce que les élèves ayant des troubles dysphasiques en sont conscient et cela peut parfois créer des blocages. » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

Parmi les signes qui permettent d'identifier des élèves atteints de dysphasie, nous retrouvons la difficulté à trouver ses mots, l'expression par des phrases courtes qui manquent de cohérence, une difficulté à exprimer ses sentiments et ses émotions ainsi que des difficultés syntaxiques et de compréhension orale. Par conséquent, ce trouble peut expliquer une communication verbale rompue. Les enseignants sont de ce fait souvent à l'origine des premiers diagnostics bien qu'il soit nécessaire de les faire confirmer par des professionnels de santé ultérieurement.

« J'ai soupçonné quelques cas, j'ai démarré des dossiers pour une prise en charge mais je n'ai pas eu de cas avéré dans ma classe » (Enseignant M, cf. annexe 3)

De la même façon :

« Il est courant que certains troubles viennent par paire. C'est-à-dire que par exemple un élève atteint d'une forte dyslexie aura tendance à avoir également des problèmes à s'exprimer à l'oral, de même qu'un élève atteint d'autisme. » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

Ainsi, de nombreux facteurs peuvent venir expliquer les difficultés des élèves au sein d'une classe REP+. L'enseignant M va dans ce sens lorsqu'il évoque qu'il y a également, au niveau des difficultés des élèves :

« Les représentations des élèves, de possibles troubles ou retard ... pleins d'éléments qui liés au contexte social défavorisé amène ces difficultés. Sinon tous les élèves de REP et REP+ auraient des difficultés à s'exprimer or ce n'est pas le cas. Il ne faut pas négliger l'aspect individuel des difficultés, chaque élève est un individu particulier avec ses atouts et ses obstacles » (Cf. annexe 3)

De la même façon l'enseignante RASED l'observe également :

« Je mets en place tout un tas d'outils différents en fonction du public parce qu'il faut garder en tête que quelque chose qui fonctionne avec l'un ne fonctionnera pas forcément avec l'autre. » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

Seulement, au-delà de ce phénomène qui n'est pas seulement inhérent aux zones défavorisées, nous trouvons également un facteur tout autant déterminant en termes de communication et d'apprentissage : le facteur psychologique. Un facteur que nous avons rapidement évoqué plus tôt, lorsque nous parlions des élèves communiquant dans un contexte informel, mais qui se trouvent en grande difficulté passé la porte de la classe. Face à cela, différentes explications existent.

Nous pourrions également évoquer la prise de conscience que l'apprentissage c'est admettre que l'on ne sait pas, ce qui pour certain peut être une vraie source de difficulté car ils vont se trouver emprisonnés dans cette conception d'erreur. Cela, sans prendre en compte que cette dernière peut s'avérer aussi formatrice que la bonne solution. Certains vont donc se restreindre de communiquer une réponse dans l'appréhension de se tromper.

« Je dirais que pour avoir vu ça [la communication en cours de récréation mais le refus en classe] régulièrement on peut l'expliquer par le fait que généralement ils communiquaient avec une syntaxe qu'ils savaient fausse. Parler de cette façon avec des copains qui parvenaient à comprendre ne posait aucun souci mais lorsque l'on arrivait en classe, l'enfant conscient de son inaptitude à construire des phrases se refusait à communiquer. » (Cf. annexe 3)

Nous pouvons relier cela à la peur de l'échec qui peut se développer très tôt, et déjà au sein d'une classe d'élémentaire.

Pour reprendre le témoignage de l'enseignante RASED :

« C'est là que le RASED est particulièrement efficace parce que les élèves ayant des troubles dysphasiques en sont conscient et cela peut parfois créer des blocages, ils ne voudront pas essayer devant la classe entière de peur de se mettre en échec. Mais lorsque je prends cet élève avec moi, il se trouve alors en plus petit groupe, parmi des élèves qui sont également en difficulté ce qui l'aide à se sentir beaucoup plus à l'aise et en sécurité émotionnellement et affectivement. Ce qui en définitive lui permettra de progresser parce qu'il essayera et voudra pratiquer. » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

Cela peut parfois conduire à un décrochage scolaire, l'enseignante C le mentionne lorsque je la questionne sur les enfants dysphasiques qu'elle a pu rencontrer au cours de sa carrière :

« Oui, un seul mais il n'était jamais là, il était en décrochage scolaire malheureusement. » (Cf. annexe 3)

Ensuite, il y a bien sûr le particularisme de chacun, nous pourrions évoquer ici la timidité, l'appréhension de parler devant un public, (ici la classe) qui rejoint également la coupe des barrières psychologiques qu'un élève peut dresser lui-même, l'empêchant de prendre la parole.

« Il y a toujours des élèves qui auront des problèmes à s'exprimer, comme il y aura toujours des élèves qui auront des difficultés à produire des écrits cohérents. Après les élèves et surtout dans les premières classes du cycle 2, sont encore petits et souvent intimidés par la figure de l'enseignant ou par ses camarades. Il m'est déjà arrivé d'avoir des réunions avec des parents au sujet d'enfants qui ne parlaient en classe ou qui parlaient très doucement et d'apprendre que chez eux ce sont de vraies pipelettes. Les décalages entre un élève en classe et un élève en dehors de l'école sont parfois impressionnants. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

De même :

« L'âge pour moi est un facteur important » (Enseignant M, cf. annexe 3)

En effet, cela peut expliquer la timidité et l'intimidation que l'enfant ressent au sein d'une classe. Les élèves en bas âge n'ont pas tous l'habitude, comme nous venons de le voir, de se retrouver face à un collectif, et face à une figure d'autorité, qu'il ou elle ne connaît pas.

De plus :

« J'ai pu y observer des difficultés orales mais moindres pour deux raisons selon moi : d'une part, j'enseignais dans les grandes classes d'élémentaire, les élèves avaient donc eu déjà quelques années pour parfaire leur pratique de l'oral » (Enseignante Cé, cf. annexe 3)

Enfin, un aspect dont j'ai été témoin au sein de ma classe d'alternance en CP et REP+ est le refus de communiquer. En effet, l'élève Y ayant de lourds problèmes comportementaux se refusait à communiquer avec les adultes et particulièrement les femmes. Sa communication verbale, la structuration syntaxique et le niveau lexical sont pourtant bons mais, cette fois-ci cela résulte d'un réel refus de sa part, puisque lors de situations avec ses pairs l'équipe enseignante fait le constat d'une communication tout à fait adéquat et parfois même supérieure au niveau d'autres élèves du même âge.

Cela est à mettre en parallèle avec l'interdisciplinarité de la pratique de l'oral. De la même façon que les temps informels sont riches en informations et en pratique, l'oral n'est pas pratiqué seulement durant les situations d'apprentissage en français. En effet, la verbalisation et la prise de parole sont, comme nous l'avons dit plus tôt, au cœur des apprentissages, et elles articulent donc la journée des élèves. Leur prépondérance au sein de la journée d'un élève permet également aux enseignants d'adapter leur pratique et de possiblement mettre en place de la différenciation pédagogique.

5.2. La portée

5.2.1. Les pistes pédagogiques à l'échelle d'une classe

« Les élèves considèrent souvent que les mots des disciplines sont des mots savants qui n'ont d'autres raisons d'être utilisés que de satisfaire une norme scolaire arbitraire et ennuyeuse ». (Bautier, 2016, p.118). Il appartient donc aux enseignants de déconstruire ces représentations afin d'amener les élèves à une volonté d'apprentissage, pour cela, de nombreux outils sont à notre disposition.

Tout d'abord, la différenciation pédagogique qui vise à adapter, modifier la manière d'enseigner pour s'adapter aux élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissage différents du groupe classe. Cette pratique du quotidien découle de l'hétérogénéité au sein des classes car en effet, à la suite de la démocratisation – donc de la massification scolaire – les profils d'élèves se

multiplient. Les adaptations pédagogiques deviennent nécessaires face à ce public plus large, un constat que fait notamment Bautier en 2001.

« Au final, ce que j'ai fait c'est que j'ai différencié au maximum, [...] En soit il n'avait pas de problème majeur de compréhension ou d'expression c'est simplement qu'il partait avec un large handicap qui peut être difficile à rattraper. » (Enseignant M, cf. 3)

La pédagogie différenciée permet de nombreuses adaptations, tels que les attendus, la durée et la forme de la tâche donnée. Pour prendre un exemple, l'enseignant pour un élève en difficulté face à la prise de parole pourrait adapter la gestion de la parole en favorisant à un moment clé de la journée des phrases courtes, avec des attendus bien définis. De cette façon, l'élève sera davantage en confiance puisqu'il saura ce que l'on attend de lui, et n'aura pas besoin de fournir d'effort long et intense face à la tâche demandée. Au fur et à mesure qu'il prend confiance l'enseignant pourra alors complexifier la consigne. Ainsi pour reprendre la formule de Nonnon, « Il faut donc « déglobaliser » les difficultés, en différenciant les moments et les points sur lesquels on peut parler d'écart » (Nonnon, 2014, p.17)

Ensuite, face à l'hétérogénéité du public au sein des écoles à l'échelle de la classe, d'autres mesures sont possibles. Nous parlerons notamment des dispositifs de droit commun ainsi que des aides pédagogiques complémentaires (A.P.C.). Dans un premier temps, face à des difficultés constatées l'enseignant a la capacité d'intégrer cet élève au sein des A.P.C.

« [...] je l'ai pris en A.P.C. deux fois par semaine toute l'année et j'essayais de me rendre disponible pour réguler son travail avec lui. » (Enseignant M, cf. annexe 3)

Ces dernières, présentes sous cette forme depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 permet d'assurer un soutien hors temps scolaire obligatoire pour des élèves de l'école. Il s'agit d'une heure par semaine répartie sur deux créneaux et concernant exclusivement les savoirs fondamentaux, à savoir le français et les mathématiques. Ainsi, des élèves rencontrant des difficultés à s'exprimer devant le groupe classe ou n'ayant pas assez de ressources pour produire un énoncé cohérent seront davantage cadrés et suivis par l'enseignant qui pourra prendre le temps de réguler plus efficacement cette problématique.

Dans un second temps, nous avons les dispositifs de droit commun et ici nous évoquerons le programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E.). Ce dernier se met en place à l'initiative de l'équipe éducative et prévoit principalement de la différenciation pédagogique. Cela concerne les élèves qui risquent de ne pas atteindre les connaissances et compétences attendues à la fin du cycle.

« Il y a quelques années alors que j'enseignais en CE2 il y avait dans la classe un élève ayant de gros problèmes de graphie. Il était encore incapable de former ses lettres et ses mots à l'époque on soupçonnait une dysgraphie alors j'ai mis en place un PPRE. Concrètement ça s'est traduit par des cahiers avec des lignes plus larges comme ceux qu'on utilise en CP ; par des A.P.C. avec des exercices de graphie progressif pour reprendre les bases ; etc. » (Enseignante C, cf. annexe 3)

De ce fait, à petite échelle, des ressources sont accessibles aux enseignants afin de réguler les problématiques orales au sein d'une classe.

De la même façon, l'Éducation nationale met à disposition un ensemble de documents visant à apporter davantage de clarté face aux possibilités d'aide. C'est notamment l'un des objectifs fondamentaux du site internet Eduscol où se trouve un ensemble de ressources, ces dernières s'étendent de la maternelle au lycée et sont accessibles par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

5.2.2. Les mesures institutionnelles

Au-delà des possibilités des enseignants à l'échelle de la classe, le ministère de l'Éducation nationale fait de l'oral et de la lutte contre les inégalités de toutes sorte l'axe majeur de ses réformes. En effet, au travers de la promulgation de circulaires et de la création de nombreux projets et système d'aide nous pourrions citer : le réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté (RASED), les projets Mars, les différents concours et prix organisés afin d'ouvrir à la diversité et faire découvrir aux élèves différents sujets tout en les enrôlant dans une dynamique sociale de groupe. C'est également le cas avec la création en 2017 du Cappei, le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive qui permet à des enseignant de se spécialisée dans l'aide spécialisée à dominante pédagogique (maître E) ou à dominante rééducative (maître G). Ces enseignants diplômés du Cappei pourront ainsi rejoindre

le réseau du RASED et intervenir auprès des élèves. L'entretien que j'ai pu mener avec l'enseignante C nous donne davantage d'informations quant à ce dispositif :

« Personnellement je suis rattachée à cette école [REP+] et je suis là trois jours par semaine pour prendre en charge pendant environ 45 min des élèves de toutes les classes de l'élémentaire qui ont des difficultés majeures pour comprendre et apprendre dans le cadre scolaire habituel. On essaie de repérer les difficultés pour aider au mieux les élèves à prendre conscience de leur potentiel et à élaborer des stratégies et des méthodes de travail efficaces. Pour qu'à l'avenir ils maîtrisent les connaissances et les compétences demandées pour leur niveau et pour leur cycle. [...] Un fait très important avec le RASED c'est que je ne prends que très peu d'élève en même temps ce qui me permet d'être réellement disponible et attentive à leurs besoins. [...] Mais concrètement je les aide surtout à débloquer des méthodes et des outils qui vont leur permettre de résoudre les problèmes auxquels ils se confrontent sans l'aide extérieure que je leur fournis. Parfois c'est un peu plus compliqué que ça parce que les élèves ont des soucis considérables alors un travail en profondeur est nécessaire, en reprenant les bases, en revenant un an voir plus en arrière par rapport à son niveau pour reconstruire certains savoirs.» (Cf. annexe 3)

L'ensemble de ces mises en place et de ces aides est vrai de tous temps puisque l'enseignante C mentionne qu'elle a :

« [...] débuté comme enseignante avec le dispositif « plus de maîtres que de classes » et j'étais affectée à une classe en CP-CE1. J'étais là pour aider les élèves les plus en difficulté de la classe alors j'ai très vite mis en place des outils pour. »
(Cf. annexe 3)

Bien que ce dispositif ait été abandonné au profit des classes dédoublées au sein des REP+ il est tout de même un procédé mis en place afin d'aider les élèves en difficulté et ainsi leur permettre d'acquérir les connaissances et les compétences demandées.

En effet, « c'est une mission prioritaire de l'école : donner à tous la possibilité de développer une parole qui aide à se construire en structurant son expérience, ses jugements, ses émotions, par la confrontation avec d'autres et avec des lectures, en s'ouvrant à des mondes plus lointains et des connaissances nouvelles, en faisant l'expérience de nouvelles façons d'entrer en relation

avec les autres. » (Nonnon, 2014, p.23). Au travers de cela, nous pourrions évoquer une nouvelle fois la place de la maternelle, l'école du langage, désormais obligatoire et ayant une place de choix afin de pallier les inégalités sociales.

5.3. Contribution

Ce travail permet de nombreux apports.

Tout d'abord, ce travail permet d'amener davantage d'informations quant aux stéréotypes et aux préjugés dont les élèves et les familles au sein des REP+ sont victimes ainsi que sur les comportements typiques des élèves et les réponses enseignantes face à ces derniers. En effet, l'ensemble des entretiens ainsi que des observations qui ont été menés au cours de ce travail de recherche ont permis d'amener des éclaircissements et de compléter les différentes recherches scientifiques sur le domaine.

Ensuite, l'enquête de terrain que j'ai réalisé dans le but de conduire ce mémoire fut à l'origine de la rencontre de multiples acteurs de la communauté éducative. Effectivement, bien que le choix ait été fait de n'interroger que trois enseignants, mon travail m'a conduit à échanger avec nombreux autres acteurs. Des acteurs tels que : les parents d'élèves, les premiers concernés quant aux difficultés sociales de leur environnement de vie ; des enseignants ayant des niveaux et profils différents ; ainsi que des agents du RASED (enseignants, psychologue scolaire de l'Éducation nationale).

Enfin, l'enquête auprès des professionnels de l'éducation a permis d'améliorer ma pratique enseignante au sein de ma classe de CP. En effet, face aux observations menées auprès d'enseignants expérimentés il m'a été possible de m'approprier certaines pratiques que je juge efficaces afin de pallier certaines difficultés que je rencontrai dans ma pratique. À l'avenir, il me sera possible de mettre en place des stratégies de remédiation face à des difficultés orales de différentes formes, cela à l'aide de différenciation pédagogique.

Conclusion

Pour conclure je dirai qu'il est important de revenir sur certains éléments constitutifs de ce travail de recherche.

En premier temps, nous avons évoqué les caractéristiques des REP et REP+ appuyant par la même occasion sur la notion d'inégalités sociales. Pour rappel, les REP et REP+ sont des réseaux d'éducation prioritaire respectivement mis en place depuis 1981 et 2014 dans le cadre de la discrimination positive face à l'inégalité des élèves dans la réussite éducative en fonction de leur lieu de vie. En effet, tel que le met en lumière le CNECSCO avec son illustration (cf. annexe 1) les inégalités sociales amènent en définitive des inégalités de résultats qui progressivement se traduisent en inégalités d'insertion professionnelle. De cette façon l'influence sociale sur la pratique scolaire et sur les difficultés des élèves est indéniable. Nous avons tout au long de ce mémoire évoqué la pratique de l'oral, et notamment la prise de parole au sein de ces réseaux d'éducation prioritaire.

Cela nous a amené dans un second temps à expliciter ce que nous entendons par la communication verbale. Les différences que l'on établit entre la communication dans un cadre formelle et celle qui prend place dans un cadre informel, au sein d'une école cela peut se traduire respectivement par une salle de classe et une cour de récréation. Par la suite, nous avons extrait les différentes occurrences de l'oral au sein des textes officiels qui régissent l'Éducation nationale afin de constater l'importance de cet enseignement. En effet, et cela depuis quelques années les directives nationales en termes d'éducation insistent particulièrement sur les savoirs fondamentaux et notamment la maîtrise de la langue écrite et orale.

À la suite de cela nous avons allié ces injonctions nationales aux différents enjeux qu'englobe la maîtrise de la langue française. Des enjeux que nous avons identifiés comme étant principalement de trois ordres : institutionnels, sociaux et professionnels. Bien que ces trois enjeux soient complémentaires et influent les uns sur les autres il est important de les distinguer et comprendre l'importance qu'ils ont individuellement face à la réussite de l'élève et donc du futur citoyen français. En effet, l'oral étant au cœur des apprentissages scolaires ainsi que des interactions sociales il influe par conséquent sur de nombreux domaines de la vie quotidienne

d'un individu. De la même que l'origine sociale. Effectivement, parmi les facteurs qui peuvent conduire, au sein des REP+, à une difficulté à s'exprimer à l'oral, l'environnement social est l'un des principaux. Car, il s'agit au sein des REP+, d'un public ayant comme nous l'avons démontré, des difficultés quant à l'expression et notamment l'expression orale. En effet, cela relève principalement du décalage entre ce que l'on appelle la langue maternelle de l'élève et la langue enseignée à l'école, le français.

Seulement, nous pouvons également constater que cette corrélation n'est pas absolue car de nombreux autres facteurs rentrent en ligne de compte afin d'exprimer les difficultés de prise de parole au sein des REP+. Parmi ces facteurs nous pouvons citer : l'individualité des élèves et le particularisme de chaque cas ; les troubles tels que la dysphasie ; et le facteur psychologique avec la peur de l'échec et la timidité.

Enfin, nous avons abordé la différenciation pédagogique et les différents outils dont les enseignants disposent afin de réguler au mieux ces difficultés à l'oral. Au sein de ces outils nous avons distingué les dispositifs de droit commun (P.P.R.E.), les aides pédagogiques complémentaires (A.P.C.) ainsi que le RASED et les différents projets et concours mis en place par l'Éducation nationale ou les écoles.

Ainsi, l'ensemble des éléments nous amène à dire que la prise de parole au sein des REP+ peut être contrainte par de nombreux facteurs (sociaux, pratiques pédagogiques, troubles, psychologiques) seulement il convient de ne pas faire de généralisation puisque aucune situation ne se ressemble.

VII. Références bibliographiques

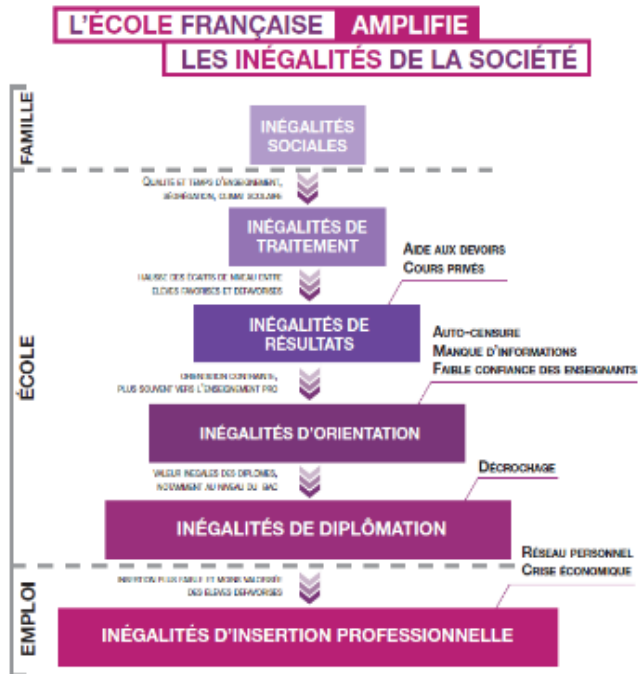
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *L'enseignement de l'oral à l'école*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137 (La pédagogie et les savoirs : éléments de débat), 117-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>
- *Comprendre la notion de SES : Inégalités sociales*. (2022, 1 janvier). Consulté le 15 novembre 2021, à l'adresse <https://ses.webclass.fr/notions/inegalites-sociales/>
- *Dysphasie : définition, causes et traitements*. (2018, 8 décembre). <https://www.passeportsante.net/>. Consulté le 8 janvier 2022, à l'adresse <https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=dysphasie>
- Eduscol. (2022, février). *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 6 novembre 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Lahire, B. (2000). Les pratiques langagières orales. Dans *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'"échec scolaire"* (p. Chapitre-V). Presse Universitaire de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.12525>

- Le Normand, M-T. Parisse, C. Cohen, H. (2008). *Lexical diversity and productivity*, in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, Taylor & Francis, 2008, 22 (1), 47-58.
- Le Robert. (s.d.). Les élèves allophones. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 décembre 2021 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/allophone>
- Ministère de l'Éducation nationale (2019). *Loi pour une école de la confiance*, (BO de la République Française n°0174 du 28 juillet 2019), repéré à : <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015).
- Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche (2006). Des besoins éducatifs particuliers. Dans *Le langage à l'école maternelle*. Collection Textes de référence – École. Documents d'accompagnement des programmes. Centre national de documentation pédagogique, 113-124.
- Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires : Entretien. *Le français aujourd'hui*, 185, 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0017>
- Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, n°44, 335-354.
- 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. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>

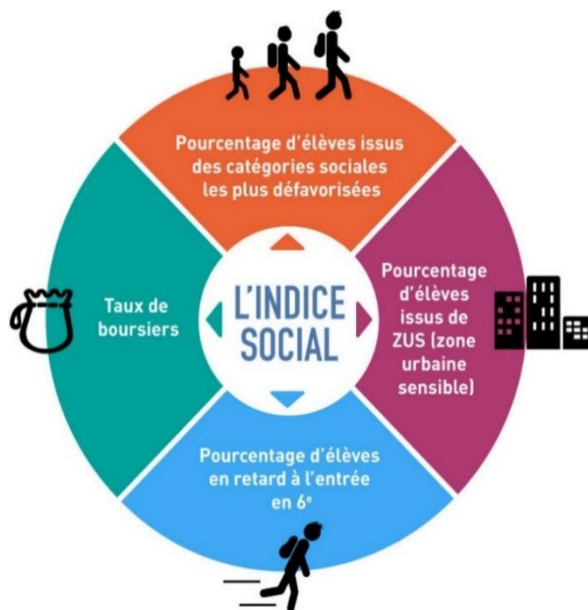
- Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (1991). Parole étouffée, parole libérée. *Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 15-40.

VIII. Annexes

Annexe 1 : CNESCO (Source)



Annexe 2 : <https://www.gouvernement.fr/partage/1731-l-indice-social-pour-evaluer-la-difficulte-scolaire>



Annexe 3 :

Enseignante C (CP) en REP + depuis 6 ans et chargée d'une classe de CP depuis 3 années consécutives.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

J'en suis à ma 6ème année en REP+ mais j'ai débuté comme enseignante avec le dispositif « plus de maîtres que de classes » et j'étais affectée à une classe en CP-CE1. J'étais là pour aider les élèves les plus en difficulté de la classe alors j'ai très vite mis en place des outils pour.

Quel genre d'outils avez-vous pu mettre en place ?

Il n'y a pas de formule magique, j'ai surtout appris à m'adapter aux différentes difficultés et particularités des élèves. Une même réponse ne fonctionnera pas avec tous les élèves. Par exemple, il y a quelques années alors que j'enseignais en CE2 il y avait dans la classe un élève ayant de gros problèmes de graphie. Il était encore incapable de former ses lettres et ses mots à l'époque on soupçonnait une dysgraphie alors j'ai mis en place un PPRE. Concrètement ça s'est traduit par des cahiers avec des lignes plus larges comme ceux qu'on utilise en CP ; par des A.P.C. avec des exercices de graphie progressif pour reprendre les bases ; etc.

Avez-vous déjà rencontré des élèves ayant des troubles dysphasiques ?

Oui, un seul mais il n'était jamais là, il était en décrochage scolaire malheureusement.

Outre les élèves diagnostiqués dysphasiques avez-vous rencontré des élèves en difficulté face à l'oralité ? Il y a-t-il une différence entre la classe et l'extérieur de la classe ? Comment cela s'est traduit ?

Dans mes débuts en CP quand je suivais des élèves qui étaient en réelles difficultés et notamment orale j'ai été surprise car il m'est arrivé d'être confrontée à des élèves qui, en récréation parlaient avec d'autres enfants, s'exprimaient, mais qui en classe étaient en incapacité d'enchaîner deux phrases. À l'époque je me rappelle avoir pensé à un manque de volonté de la part des élèves. Mais j'ai vite appris que ce n'était pas le cas.

Alors qu'elle en est la raison selon vous ?

Je dirais que pour avoir vu ça régulièrement on peut l'expliquer par le fait que généralement ils communiquaient avec une syntaxe qu'ils savaient fautive. Parler de cette façon avec des copains qui parvenaient à comprendre ne posait aucun souci mais lorsque l'on arrivait en classe, l'enfant conscient de son inaptitude à construire des phrases se refusait à communiquer. »

Vous n'avez enseigné qu'en REP+ mais pensez-vous que le milieu social a un impact sur la prise de parole en classe ? Sur les difficultés orales ?

Oui il n'y en a aucun doute, de la même façon que notre milieu social impacte sur nos représentations ou notre caractère il impacte aussi sur les résultats scolaires et donc les possibles difficultés selon le milieu. Dans un milieu défavorisé comme les REP+ l'oral est une vraie problématique. Déjà en grande partie parce qu'il s'agit d'une population issue de l'immigration ce qui fait que la langue de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école n'est pas forcément le français, et même si la famille a quelques notions, ou n'est pas issue de l'immigration il y a tout de même un grand décalage entre les attentes de l'école et les pratiques quotidiennes.

Les problématiques sociales peuvent-elles à elles seules expliquer ces difficultés ?

Évidemment que non, sinon les enfants dans les autres écoles n'auraient aucun souci de communication or je ne pense pas que ce soit le cas. Bien que l'environnement explique certaines choses, il n'explique pas tout pour autant.

Enseignant M (CE1) en REP + depuis 8 ans et chargé d'une classe de CE1 depuis 5 années consécutives.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Ça va faire 8 ans que j'ai le concours donc 7 ans sans compter mon année de stage.

Avez-vous eu des élèves en difficulté au cours de votre carrière ? Quelles ont été les principales difficultés ?

Bien sûr, je ne pense pas qu'une classe sans élèves qui s'en sortent un peu moins bien que les autres existe à vrai dire.

Quel genre d'outils avez-vous pu mettre en place ?

J'ai eu de nombreux cas, assez différents les uns des autres, mais le cas le plus compliqué que j'ai eu à gérer était un élève EFIV, c'est-à-dire un élève qui vient d'une famille du voyage. Sous plein d'aspect ça m'a été compliqué à gérer. Déjà parce que c'était pendant mon année de T1, donc je n'étais pas encore expérimenté comme je peux l'être aujourd'hui. Ensuite parce que c'était en CE2 et donc j'avais 27 autres élèves dont je devais m'occuper et parce qu'il ne parlait pas ou très peu français puisqu'il n'avait pratiquement pas été scolarisé avant et sa famille ne parlait pas très bien français non plus. Tout cela rendait l'aide et la communication assez compliqué et donc tout ce que je mettais en place n'aboutissait pas forcément. C'était une période assez frustrante. Au final, ce que j'ai fait c'est que j'ai différencié au maximum, je l'ai pris en A.P.C. deux fois par semaine toute l'année et j'essayais de me rendre disponible pour réguler son travail avec lui. En soit il n'avait pas de problème majeur de compréhension ou d'expression c'est simplement qu'il partait avec un large handicap qui peut être difficile à rattraper.

Avez-vous déjà rencontré des élèves ayant des troubles dysphasiques ?

Non pas reconnu, j'ai soupçonné quelques cas, j'ai démarré des dossiers pour une prise en charge mais je n'ai pas eu de cas avéré dans ma classe.

Outre les élèves diagnostiqués dysphasiques avez-vous rencontré des élèves en difficulté face à l'oralité ? Il y a-t-il une différence entre la classe et l'extérieur de la classe ? Comment cela s'est traduit ?

Il y en a forcément chaque année, à des degrés différents bien sûr mais il y a toujours des élèves qui auront des problèmes à s'exprimer, comme il y aura toujours des élèves qui auront des difficultés à produire des écrits cohérents. Après les élèves, et surtout dans les premières classes du cycle 2, sont encore petits et souvent intimidés par la figure de l'enseignant ou par ses camarades. Il m'est déjà arrivé d'avoir des réunions avec des parents au sujet d'enfants qui ne parlaient en classe ou qui parlaient très doucement et d'apprendre que chez eux ce sont de vraies pipelettes. Les décalages entre un élève en classe et un élève en dehors de l'école sont parfois impressionnants.

Alors qu'elle en est la raison selon vous ?

Déjà l'âge pour moi est un facteur important. En CP ou CE1 ils sortent à peine de la maternelle, beaucoup de familles ne prennent pas forcément la peine de les mettre constamment à l'école en maternelle, pourtant elle joue un rôle fondamental dans l'apprentissage social pour l'élève. C'est à ce moment qu'il s'insère dans un groupe, qu'il apprend à partager, à communiquer avec ses camarades mais aussi d'autres adultes que ceux de son cercle familial. Du coup, beaucoup d'élèves n'ont pas eu toutes ses interactions et se retrouvent alors en élémentaire avec un certain retard face aux interactions sociales qui passent surtout par la parole.

Vous n'avez enseigné qu'en REP+ mais pensez-vous que le milieu social impacte sur la prise de parole en classe ? Sur les difficultés orales ?

Oui c'est indéniable, c'est aussi pour cela qu'on a créé la discrimination positive au travers des REP et REP+, pour permettre aux élèves des quartiers défavorisés d'avoir davantage de moyens d'accéder au niveau normatif. Le contexte social impacte énormément sur les apprentissages, dans tous les domaines et sous tous les aspects, mais il est aussi vrai qu'il impacte en premier lieu la pratique de l'oral. On ne peut pas demander à un élève de 7 ou 8 ans dont les parents s'expriment avec difficulté ou une syntaxe approximative de maîtriser cette pratique.

Les problématiques sociales peuvent-elles à elles seules expliquer ces difficultés ?

Non bien sûr il y a les représentations des élèves, de possibles troubles ou retard ... pleins d'éléments qui liés au contexte social défavorisé amène ces difficultés. Sinon tous les élèves de REP et REP+ auraient des difficultés à s'exprimer or ce n'est pas le cas. Il ne faut pas négliger l'aspect individuel des difficultés, chaque élève est un individu particulier avec ses atouts et ses obstacles.

Enseignante spécialisée Cé (RASED) en REP + depuis 5 ans et enseignante depuis 12 ans.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

J'enseigne depuis 12 ans mais j'ai passé le Cappei en 2017. C'est le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, et personnellement je suis spécialisée dans l'aide pédagogique, ce qu'on appelle les maîtres E.

Comment cela fonctionne ?

Personnellement je suis rattachée à cette école [REP+] et je suis là trois jours par semaine pour prendre en charge pendant environ 45 min des élèves de toutes les classes de l'élémentaire qui ont des difficultés majeures pour comprendre et apprendre dans le cadre scolaire habituel. On essaie de repérer les difficultés pour aider au mieux les élèves à prendre conscience de leur potentiel et à élaborer des stratégies et des méthodes de travail efficaces. Pour qu'à l'avenir ils maîtrisent les connaissances et les compétences demandées pour leur niveau et pour leur cycle.

Quel genre d'outils avez-vous pu mettre en place ?

Un fait très important avec le RASED c'est que je ne prends que très peu d'élève en même temps ce qui me permet d'être réellement disponible et attentive à leurs besoins. Je mets en place tout un tas d'outils différents en fonction du public parce qu'il faut garder en tête que quelque chose qui fonctionne avec l'un ne fonctionnera pas forcément avec l'autre. Mais concrètement je les aide surtout à débloquer des méthodes et des outils qui vont leur permettre de résoudre les problèmes auxquels ils se confrontent sans l'aide extérieure que je leur fournis. Parfois c'est un peu plus compliqué que ça parce que les élèves ont des soucis considérables alors un travail en profondeur est nécessaire, en reprenant les bases, en revenant un an voire plus en arrière par rapport à son niveau pour reconstruire certains savoirs.

Avez-vous déjà rencontré des élèves ayant des troubles dysphasiques ?

Oui quelques-uns et c'est là que le RASED est particulièrement efficace parce que les élèves ayant des troubles dysphasiques en sont conscients et cela peut parfois créer des blocages, ils ne voudront pas essayer devant la classe entière de peur de se mettre en échec. Mais lorsque je prends cet élève avec moi, il se trouve alors en plus petit groupe, parmi des élèves qui sont également en difficulté ce qui l'aide à se sentir beaucoup plus à l'aise et en sécurité émotionnellement et affectivement. Ce qui en définitive lui permettra de progresser parce qu'il essaiera et voudra pratiquer.

Outre les élèves diagnostiqués dysphasiques avez-vous rencontré des élèves en difficulté face à l'oralité ? Il y a-t-il une différence entre la classe et l'extérieur de la classe ? Comment cela s'est traduit ?

Je suis chargée d'aider les élèves ayant de grosses difficultés scolaires donc j'aurai tendance à dire non seulement il est courant que certains troubles viennent par pair. C'est-à-dire que par exemple un élève atteint d'une forte dyslexie aura tendance à avoir également des problèmes à s'exprimer à l'oral, de même qu'un élève atteint d'autisme.

Vous n'avez pas enseigné qu'en REP+ avez-vous observé en tant qu'enseignante classique dans un milieu autre que REP ou REP+ des difficultés orales ?

Oui, avant de passer le Cappeï j'ai enseigné quelques années en écoles dite « classique », et principalement au cycle 3. J'ai pu y observer des difficultés orales mais moindres pour deux raisons selon moi : d'une j'enseignais dans les grandes classes d'élémentaire, les élèves avaient donc eu déjà quelques années pour parfaire leur pratique de l'oral ; et de deux il s'agissait de quartiers favorisés, les familles parlaient toutes français, elles parlaient français à leurs enfants à la maison, leur faisaient réciter leurs poésies le soir, les faisaient communiquer etc. les conditions ne sont définitivement pas les mêmes donc on ne peut pas s'attendre aux mêmes résultats.

4ème de couverture

Résumé en français

Il s'agit ici de développer la question de l'oral et de la prise de parole en REP +, les Réseaux d'Éducation Prioritaire. Nous nous questionnerons sur la communication verbale et plus particulièrement sur la prise de parole au sein des classes d'élémentaire en France afin de comprendre la part de l'influence du contexte social et environnemental sur l'apprentissage de la langue française orale, d'une part. De quelle façon le quartier dans lequel ils vivent influe sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi que les possibilités pédagogiques et didactiques mises à disposition des équipes éducatives afin de pallier ces potentielles difficultés langagières. Des solutions qui, nous les verrons, sont multiples et prennent pied à plusieurs échelles. L'échelle nationale avec la formation des enseignants au sein des INSPE et des formations, et les différents dispositifs mis en place tel que le Programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E.) et les Aides pédagogiques complémentaires (A.P.C.). Ainsi qu'à l'échelle local, au sein de la salle de classe avec la différenciation pédagogique et les variables didactiques.

Résumé en anglais

The aim here is to develop the issue of oral communication and speaking in REP +, the Réseaux d'Éducation Prioritaire. We will question verbal communication and more specifically at speaking in elementary school classes in France in order to understand the influence of the social and environmental context on the learning of the French oral language. How the neighbourhood where they live influences the schoolchildren academic success. And the pedagogical and didactic possibilities available to educational teams to overcome these potential language difficulties. As we shall see, there are many different solutions available at different levels. At national level, with teacher training within the INSPEs and training courses, and the various measures put in place such as the Personalised Programme for Educational Success (PPRE) and Complementary Educational Assistance (A.P.C.). And at the local level, within the classroom, with pedagogical differentiation and didactic variables.

Mots clés en français : oral, langage, REP+, difficultés, influence

Mots clés en anglais : oral, language, REP+, difficulties, influence