



HAL
open science

Ap-prendre la parole en cours d'anglais

Audrey Sauze

► **To cite this version:**

| Audrey Sauze. Ap-prendre la parole en cours d'anglais. Education. 2015. dumas-01262316

HAL Id: dumas-01262316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262316v1>

Submitted on 26 Jan 2016

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

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

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation***
Professeur Second degré
2^{ème} année

Ap-prendre la parole en cours d'anglais

Présenté par SAUZE Audrey

Mémoire encadré par Mme. F. ARCHAMBAULT

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	3
2	A LA DECOUVERTE DU COLLEGE JOSEPH FONTANET	5
2.1	L'ETABLISSEMENT ET SON ENVIRONNEMENT	5
2.1.1	LA LOCALISATION	5
2.1.2	LA STRUCTURE	5
2.1.3	LA FORMATION	5
2.1.4	LES PROJETS ET ACCOMPAGNEMENTS	6
2.1.5	MATERIEL ET INFRASTRUCTURE	7
2.1.6	LA CLASSE CIBLE	8
3	NOTIONS EN QUESTION – « ETAT DE L'ART ».....	10
3.1	QU'EST-CE QUE LE LANGAGE ? DE QUOI EST-IL COMPOSE ? QU'EST-CE QUE PARLER ?	10
3.2	ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE (LM) ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE	11
3.3	LE FONCTIONNEMENT DU CERVEAU	14
3.3.1	LE CERVEAU ET LE LANGAGE.....	14
3.3.2	LE TRAITEMENT DES ERREURS	15
3.4	L'EVOLUTION DES METHODES ET APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : QUELLE PLACE POUR L'ORAL ?	16
3.4.1	DE LA METHODE A L'APPROCHE.....	16
3.4.2	DE L'APPROCHE A LA MISE EN PLACE DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL).....	20
3.5	ORGANISATION SPATIALE DE LA CLASSE	21
3.5.1	LA DISPOSITION EN RANGEES	21
3.5.2	LA DISPOSITION EN « U »	22
3.5.3	LA DISPOSITION EN PETITS GROUPES.....	22
3.6	LE TRAVAIL EN ILOTS BONIFIES	22
3.6.1	ORIGINE DU SYSTEME.....	22
3.6.2	PRESENTATION DU SYSTEME D'ILOTS BONIFIES	23
3.6.3	LES ATOUTS DE CE SYSTEME.....	24
3.6.4	LA NOTION DE GROUPE.....	24
3.7	JOUER POUR APPRENDRE: VERS UNE REDEFINITION DE L'APPRENTISSAGE.....	25
3.7.1	LA PLACE DU JEU EN CLASSE DE LANGUE	25
4	ACTIONS PEDAGOGIQUES, RESULTATS ET INTERPRETATION	28
4.1	INTRODUCTION.....	28
4.2	PREMIERE HYPOTHESE DE RESOLUTION.....	28
4.2.1	MISE EN PLACE DU SYSTEME DE PARTICIPATION ORALE.....	28
4.2.1.1	CE QUI A ETE FAIT AVANT.....	28
4.2.1.1	SYSTEME D'ILOTS BONIFIES	31
4.2.2	REACTIONS DES ELEVES A LA SUITE DE LA MISE EN PLACE DU SYSTEME D'ILOTS BONIFIES.....	32
4.2.3	RESULTATS ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	33
4.3	DEUXIEME HYPOTHESE DE RESOLUTION	35
4.3.1	MISE EN PLACE DE SEANCES DE JEU	35
4.3.2	RESULTATS ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	37
5	CONCLUSION	40
6	BIBLIOGRAPHIE.....	42

1 Introduction

André Gide, disait « *un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui* »¹. Cette citation a réellement pris tout son sens lors de ma première année d'enseignement en tant que stagiaire.

En effet, l'un des objectifs principaux des enseignants de langues est de préparer les élèves à devenir des utilisateurs de la langue aussi autonomes et efficaces que possible afin qu'ils deviennent des acteurs sociaux. Pour ce faire, la langue doit être présentée en classe comme un véritable outil de communication. Rappelons que communiquer ce n'est pas seulement s'exprimer, c'est aussi comprendre. Par conséquent, le souci de l'enseignant lors de la construction de séquence est double : permettre aux élèves d'accéder aux sens des documents utilisés mais aussi de déclencher la parole. Le but de l'enseignant de langue est donc de mener les élèves vers les voies de l'autonomie et « *devenir autonome c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire* »².

Aujourd'hui, l'oral est très présent dans notre société notamment depuis la mise en place du Plan de Renovation des Langues adopté par le ministère de l'Education Nationale en 2005 et dont l'objectif est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale en renforçant les compétences orales. De plus, Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, également mis en place en 2005, atteste que chaque élève doit valider, en plus des six autres compétences, la compétence 2 « Pratique d'une langue vivante étrangère » afin d'obtenir le Diplôme National du Brevet (DNB).

L'objectif de ce présent mémoire est donc de présenter la principale interrogation que j'ai eue au cours de cette année de stage : comment déclencher la parole de mes élèves ? Quelles actions pédagogiques mettre en place pour que l'ensemble des élèves participent lors des cinquante-cinq minutes de cours ? Afin de présenter au mieux ma réflexion, je commencerai par faire un état des lieux de l'établissement ainsi que des classes sur lesquelles mon étude s'est basée, ensuite,

¹ <http://www.pensees-citations.com/citation/enseignement-andre-gide-2837/>

² <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/autonomie.html>

j'opérerai une analyse didactique de mes différentes sources littéraires, puis dans un troisième et dernier temps je ferai part des expérimentations mises au point au sein de mes classes tout en présentant les résultats obtenus et en apportant un regard critique sur ces derniers.

2 A la découverte du collège Joseph Fontanet

2.1 L'établissement et son environnement

2.1.1 La localisation

Créé en 1972, le collège Joseph Fontanet se situe à Frontenex (Savoie – 73460) à 10 kilomètres d'Albertville. Entourée de nombreuses montagnes, la commune de Frontenex se situe entre le Col de Tamié et l'Isère. En 2012, elle comptait 1720 habitants. Il s'agit donc d'un cadre montagnard et calme.

2.1.2 La structure

Le collège Joseph Fontanet, d'une superficie de 4030 m², est un établissement public de type externat avec demi-pension. Depuis septembre 2012, une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) a vu le jour au sein de l'établissement. Cette unité comporte actuellement une classe de 12 élèves âgés 11 à 14 ans qui souffrent de troubles des fonctions cognitives et qui ne peuvent suivre un cursus scolaire classique. Le collège compte 615 (304 filles – 311 garçons) (550 demi-pensionnaires) répartis en 23 classes (six classes de 6èmes, six classes de 5èmes, six classes de 4èmes, 5 classes de 3èmes) composées de 24 à 28 élèves chacune. Les professeurs sont au nombre de 42.

A l'entrée en 6^{ème}, les élèves proviennent de six écoles primaires de recrutement différentes : Tournon, Gilly-sur-Isère, Grésy-sur-Isère, Saint-Hélène-sur-Isère, Notre-Dame-des-Millières et Verrens-Arvey.

Parmi les 615 élèves, plus d'un quart ont des parents ouvriers (28,8%), 21% exercent une profession intermédiaire et 3,1% sont sans emploi.

2.1.3 La formation

Les élèves peuvent choisir parmi quatre langues : l'anglais en première langue, l'allemand, l'espagnol et l'italien en seconde langue à partir de la 4^{ème}. Le collège offre également de nombreuses options facultatives telles que la découverte

professionnelle option 3 heures (DP3) et le latin. Enfin, des enseignements particuliers sont proposés aux élèves : la section bilangue et la section européenne. La section bilangue, disponible à partir de la 6^{ème} depuis la rentrée 2012, permet l'apprentissage simultané de deux langues étrangères (anglais et allemand) à raison de trois heures de chaque langue par semaine. La section européenne a vu le jour à la rentrée 2014 et concerne uniquement l'anglais. Le recrutement des élèves se fait en fin de 5^o et consiste en un bref entretien en langue cible de dix minutes où les élèves doivent se présenter, parler de leurs goûts ainsi que de leur motivation quant au choix de cette section. De nombreuses questions leur sont posées afin de tester leur niveau en production orale en continue et en production orale en interaction. Cet enseignement a été mis en place dans le but d'établir une liaison entre le collège et le lycée de secteur (Lycée Jean Moulin – Albertville) où cette option sera disponible dans deux ans. A raison de deux heures par semaine (deux fois une heure), cette section permet aux élèves de développer leurs compétences et leur connaissance de la culture des pays anglophones ainsi que leur pratique orale.

De plus, nous pouvons constater que c'est un établissement où les résultats sont plus que convenables comme en témoignent les résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) : avec un taux de réussite à 94,2% en 2012, le collège Joseph Fontanet était cinq points au-dessus moyenne départementale (89,2) et six points au-dessus de la moyenne académique (88%).

2.1.4 **Les projets et accompagnements**

De nombreux projets pédagogiques illustrent le dynamisme de ce collège, nous pouvons par exemple citer le séjour linguistique à Londres de cinq jours qui est organisé chaque année pour toutes les classes de 4^{ème} depuis le début des années 2000 ou encore le plan montagne qui a pour but de faciliter l'intégration des 6^{ème} avec un séjour de deux jours en montagne lors de la rentrée scolaire. Un projet d'activité ski alpin est également ouvert pour tous les élèves de 5^{ème} qui ont l'occasion de faire du ski une fois par semaine pendant le deuxième trimestre. De plus, un accompagnement éducatif est proposé aux élèves lors de la pause méridienne via différents ateliers qui permettent un renforcement de la pratique des

langues vivantes, des activités culturelles ou une pratique sportive : atelier couture, danse, web radio, atelier plongée, expression corporelle et relaxation, etc. De l'aide aux devoirs et aux leçons est également disponible afin d'approfondir le travail fait en classe.

Ces différents projets et actions reflètent donc bien le contrat d'objectifs 2012-2015 dont les axes sont les suivants : développer la dimension culturelle du parcours scolaire de chaque élèves ; développer une attitude solidaire, respectueuse de soi, d'autrui et de l'environnement ainsi que de développer et de maintenir la réussite et la motivation au travail de chaque élève.

2.1.5 **Matériel et infrastructure**

En mai 2014, un Plan de Prévention des Risques Technologiques (PPRT) a été approuvé dans le but de restructurer les locaux qui deviennent vétustes : 5 années seront nécessaires pour remettre l'établissement aux normes.

De nombreux problèmes ont été soulignés par les professeurs et par les élèves lors des conseils d'administration. En effet, le collège répond à l'architecture pédagogique des années soixante-dix et n'est plus adapté aux pratiques actuelles. En matière de sécurité, nous pouvons constater qu'aucun accès ni ascenseur n'est prévu pour les élèves handicapés ou en béquilles et que l'étroitesse des couloirs devient source de problème lors des évacuations. De plus, les espaces de vie commune sont peu fonctionnels : l'infirmerie, l'administration et la salle des professeurs se trouvent au deuxième étage ; le CDI est excentré au rez-de-chaussée et devient vite bruyant au vu de sa localisation. Les salles de cours sont souvent trop petites pour accueillir des classes complètes (le collège était initialement prévu pour un effectif maximum de 450 élèves) et elles ne sont pas toutes adaptées aux enseignements (des cours de langue sont parfois dispensés dans des salles de français). Les salles informatiques, quant à elles, sont très insuffisantes en nombre (seulement 2 salles informatique pour le collège) et manquent cruellement de maintenance alors qu'aujourd'hui les outils numériques font partie prenante de l'ensemble des nouveaux programmes. De nombreux problèmes de structures en Education Physique et Sportive (EPS) sont également à souligner : les locaux sont

maintenant inadaptés et souvent trop petits (la salle de combat est devenue inaccessible car elle est trop exiguë pour accueillir vingt-quatre élèves). Le manque d'installations ainsi que la détérioration de certaines installations déjà présentes empêchent les professeurs d'EPS de faire cours sereinement et de pratiquer toutes les activités nécessaires à l'obtention du Livret Personnel de Compétences (LPC). Enfin, les élèves aimeraient bénéficier d'espaces de vie plus importants ainsi que d'un foyer où ils pourraient discuter, échanger et créer de nouveaux projets. Créant un microcosme sociétal, cet espace permettrait l'apprentissage de l'autonomie et du bien-vivre.

2.1.6 **La classe cible**

A la rentrée 2014, trois classes m'ont été attribuées : deux classes de 4èmes et une classe de 5èmes. J'ai décidé de focaliser mon attention sur mes deux classes de 4èmes.

En effet, je me suis aperçue que les deux classes de 4èmes, qui étaient en début d'année très différentes tant au niveau du travail que du comportement, ont progressivement convergé vers des constantes communes : un manque de participation et d'implication à l'oral.

La classe de 4°A comporte 28 élèves : 17 filles et 11 garçons. Parmi eux, deux élèves sont dyslexiques, un élève est dyséxécutif et présente des traits autistiques qui entraîne une lenteur exécutive et un dernier élève souffre à la fois de dyslexie, de dyspraxie, de dysorthographe de type phonologique et de dyscalculie. La totalité des élèves a choisi espagnol en deuxième langue. Il en va de même pour la classe de 4°C qui se compose de 25 élèves : 16 filles et 9 garçons. Dans le groupe, deux élèves sont dyslexiques et deux autres bénéficient d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) car ils éprouvent notamment des difficultés de lecture et de compréhension des consignes.

En ce qui concerne les créneaux horaires réservés à l'anglais, je rencontre les élèves trois fois par semaine le lundi, le jeudi et le vendredi à raison d'une heure de cours par jour. La classe de 4°A a cours le lundi matin de huit heures à neuf heures, le jeudi matin de dix heures à onze heures ainsi que le vendredi après-midi de treize

heures trente à quatorze heures trente. Cette dernière heure est généralement la plus problématique car les élèves manquent de concentration. En ce qui concerne la classe de 4[°]C, je la rencontre le lundi après-midi de treize heures à quatorze heures, le jeudi de onze heures à midi ainsi que le vendredi de huit heures à neuf heures. Pour cette classe, c'est le créneau du jeudi où les élèves sont le plus distraits car ils reviennent de deux heures d'EPS.

Les élèves ont cours dans deux salles différentes : le lundi nous sommes dans une salle d'italien, il n'y a donc aucun mot d'anglais qui ne figure sur les murs et les tables sont alignées deux par deux. Les élèves ne peuvent pas s'approprier et personnaliser cette salle puisque de nombreuses autres matières y sont enseignées telles que les mathématiques ou bien l'histoire-géographie. Le fait de pouvoir afficher des productions d'élèves et d'avoir un espace propre à l'anglais rendrait le cadre de travail plus attrayant. Le jeudi et le vendredi, les cours sont dispensés dans une salle réservée à l'anglais et les tables sont disposées en îlots (sept îlots). Les deux salles disposent d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur.

Pour comprendre le comportement général de ces deux classes, il est intéressant de s'intéresser aux bilans des conseils de classe du premier trimestre. En effet, un constat similaire a été fait pour les deux classes : il y a un assez bon niveau général bien que très hétérogène, l'ambiance est propice au travail mais de nombreux bavardages nuisent à cette ambiance. On constate parfois un manque voire une absence de travail de la part de certains élèves. Néanmoins, on retrouve dans les deux 4èmes une excellente tête de classe sur lesquels nous pouvons compter. Il en ressort également un manque d'implication à oral chez certains élèves et la participation générale reste à développer et à accentuer dans de nombreuses matières.

Face à ces constats, deux questions se posent : Comment, en tant qu'enseignante je peux et dois solliciter tous les élèves et faire circuler la parole ? Comment donner envie à tous les élèves de participer ? Tel sera le fil conducteur de notre analyse.

3 Notions en question – « Etat de l'art »

3.1 Qu'est-ce que le langage ? De quoi est-il composé ? Qu'est-ce que parler ?

L'oral est la forme première de la langue puisque les langues ont toute été parlées avant d'être écrites. A partir des années 70, l'apport des recherches en sociolinguistique et en pragmatique permettent de mettre au point la notion de communication. Le langage peut alors se définir comme une activité qui consiste à produire et comprendre des énoncés linguistiques reposant sur diverses aptitudes mentales et physiologiques. Il implique obligatoirement un locuteur, un co-énonciateur, une situation d'énonciation, un but et un système de communication. Mais le langage est avant toute chose un moyen d'expression.

Aujourd'hui, il existe environ 6500 langues humaines sur Terre. Chacune d'entre elle comporte un système d'expression et de communication commun à un groupe social, c'est-à-dire une convention partagée par un certain nombre de personnes. Néanmoins, toutes ces langues possèdent des propriétés communes telles que l'arbitraire du signe (principe associé au linguiste suisse Ferdinand de Saussure stipulant que la forme et ce à quoi elle renvoie n'ont pas de fondement en dehors du système linguistique, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune relation entre la forme et le sens), la manifestation vocale (les langues ont prioritairement une manifestation vocale et secondairement une manifestation écrite, la voix est donc un appareil fondateur), la double articulation (concept associé au linguiste français André Martinet selon lequel toutes les langues humaines sont des systèmes de communication doublement articulés : les unités de sons (phonèmes) combinées entre elles permettent de former des unités de sens (monèmes)), la productivité ou encore la créativité. En effet, les langues ne sont pas un répertoire de préfabriqués. Noam Chomsky, professeur émérite de linguistique disait d'ailleurs : « *la propriété fondamentale du langage c'est qu'on peut faire un usage infini des moyens finis* »³. De ce fait, les langues humaines, dans

³ <http://www.chomsky.fr/livres/nouveauxHorizonsChap1.html>

leurs diversités, font état de structures tellement complexes qu'aucune autre espèce animale ne peut les concurrencer.

Bien plus encore, la langue révèle, comme le souligne Kathleen Julié dans son ouvrage *Enseigner l'anglais*, l'identité propre d'une personne et est intrinsèquement liée à la culture. Les langues incorporent toute une histoire, une mentalité, une culture, chacune aborde la réalité selon un principe directeur qui sous-tend la totalité de la langue. C'est bien la langue qui permet de se construire, d'exister et de se repérer. Sans langage, nous ne sommes plus en mesure de communiquer et nous nous retrouvons donc dans une situation proche du handicap. Ce fut le cas de Génie, « enfant-placard », découverte à Los Angeles en 1970 à l'âge de treize ans et qui a pendant de nombreuses années a été victime de maltraitance : attachée à son lit à barreaux, son père la battait chaque fois qu'elle essayait de formuler un mot et criait contre elle comme un chien pour qu'elle se taise. Il interdisait à sa femme et à son fils de lui parler. Pendant plus d'une décennie, elle fut complètement cloîtrée, laissée seule dans une pièce, sans aucune forme d'échange, de quelque sorte que ce soit, avec un humain. Elle devient presque muette et pouvait seulement babiller comme un enfant, prononçant quelques mots tels que « *stop it* » et « *no more* ». Nous voyons donc que sans contact social, le développement intellectuel ainsi que le développement langagier sont extrêmement limités. Le développement langagier est donc en corrélation très forte avec le développement social comme le souligne Claude Lévi-Strauss : « *Qui dit homme dit langage, et qui dit langage dit société* »⁴. L'exemple de Génie montre bien que les langues ne sont pas stationnaires : on peut les perdre si on ne les pratique pas régulièrement qu'il s'agisse de sa langue maternelle ou bien d'une langue vivante.

3.2 Acquisition de la langue maternelle (LM) et apprentissage d'une langue seconde

Depuis les années cinquante, l'acquisition du langage est au cœur des théories linguistiques et psycholinguistiques. Ces études distinguent généralement l'acquisition, qui est innée et qui est liée à la langue maternelle, de l'apprentissage

⁴ Claude Lévi-Strauss, *Tristes Tropiques*, Plon, 1955

qui lui fait l'objet d'un ensemble de processus de mémorisation mis en œuvre par l'homme pour élaborer des schèmes spécifiques. La langue maternelle, contrairement à son étymologie, désigne un concept polysémique ambigu car le mot « maternelle » nous fait penser à mère. Or, la langue maternelle n'est pas forcément liée à la mère puisque l'enfant peut acquérir sa langue maternelle avec d'autres personnes que sa mère. C'est en fait la langue du foyer, la première langue que l'on parle c'est pourquoi de nombreux didacticiens, dont Beacco et Byram, lui préfèrent le terme de « langue première » car il focalise sur l'ordre d'acquisition des langues et évacue de ce fait les connotations d'ordres affectifs et identitaires. La langue maternelle peut donc se définir comme le « déjà-là » langagier auquel on applique un ordre d'acquisition. Michel Candelier, professeur à l'université du Maine, définit une langue étrangère comme toute langue dans un système éducatif qui n'a pas dans le pays considéré le statut de langue officielle, et qui n'est ni une langue minoritaire autochtone ni une langue de migrants. De ce fait, l'anglais est donc considéré comme une langue étrangère puisque selon l'article 2 de la constitution, « la langue de la République est le français ».

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève va s'identifier à sa langue maternelle. Or, comme le souligne Kathleen Julié, cet apprentissage peut être perçu comme une agression car il bouleverse les habitudes neurophysiologiques déjà établies et ancrées chez une personne. En effet, notre langue maternelle est l'écho de notre propre personne et nous nous identifions à elle dès nos premiers mois de vie. Elle relève de notre affectif identitaire et il est parfois bien difficile de se « mettre dans la peau » d'une autre langue. De plus, rappelons que l'anglais et le français n'appartiennent pas à la même famille de langue : le français est une langue romane tandis que l'anglais est une langue germanique. L'anglais possède également de nombreuses particularités que l'on ne retrouve pas dans le français. Premièrement, la langue anglaise a une étendue mondiale puisqu'elle est parlée dans de très nombreux pays. La syntaxe de l'anglais diffère en tous points de celle du français puisqu'en anglais il y a très peu de désinence et la syntaxe est canonique (S – V- O) : on ne peut pas séparer le verbe du complément en anglais contrairement au français. La dissymétrie phonie-graphie qui existe entre la forme écrite d'un mot et sa prononciation constitue également

une autre différence de taille entre l'anglais et le français. En effet, comme le constate le linguiste français Claude Hagège, si nous prenons la séquence de lettres « *ough* », que nous retrouvons très souvent dans la langue anglaise avec des mots tels que *though, tough, through, bought, cough, thorough, plough*, etc nous nous apercevons qu'il existe sept différentes façons de la prononcer. Vient ensuite la différence de phonologie entre le français qui est une langue syllabique (chaque syllabe est accentuée) et l'anglais qui est accentuel (son rythme se fonde sur une alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles) et qui a une qualité presque métronomique comme en musique. Enfin, notons également la richesse du lexique anglais qui, bien souvent, comporte deux ou plusieurs termes pour décrire un seul objet. C'est pour ces diverses raisons que Claude Hagège qualifie l'anglais « *d'idiome redoutable* ».

De ce fait, ces deux langues ont toutes les deux un système linguistique qui leur est propre. Ce propos vaut pour de nombreuses autres langues comme le souligne le linguiste André Martinet : « *En fait, à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistiques* »⁵. L'apprentissage d'une seconde langue requiert donc une certaine adaptation de la part de l'apprenant qui va se servir de sa langue maternelle comme élément de comparaison. Cet apprentissage peut donc être considéré comme une construction cognitive puisque l'élève va confronter cette deuxième langue à sa langue maternelle et cette construction va suivre les mêmes grandes étapes que l'acquisition de la langue maternelle. En effet, le bébé se base tout d'abord sur la prosodie pour identifier les mots dans une phrase. Une fois que le bébé a réussi à percevoir les différents phonèmes de sa langue il devient capable de les produire. S'opère alors un va et vient entre réception et production. Après la réception des sons s'en suit celle des mots pour parvenir progressivement à la production de phrases de plus en plus complexes. L'enfant va se baser sur le contexte d'apparition des mots et par association des différents contextes il va identifier le sens du mot. Nous constatons donc que l'enfant doit d'abord recevoir avant de produire. Il va de

⁵ André Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, 1960, p.16

même pour les élèves lors de l'apprentissage d'une seconde langue. Néanmoins, certains linguistes tels que Michel Candelier et Claude Hagège, pensent que l'adolescence est une période critique pour l'apprentissage des langues puisqu'à cet âge-là les élèves n'ont souvent pas confiance en eux et l'apprentissage d'une seconde langue peut être perçue comme une perte de repères et d'identité.

3.3 Le fonctionnement du cerveau

3.3.1 Le cerveau et le langage

Lorsque l'on apprend une langue, il faut prendre en considération l'aspect neuropsychologique du cerveau car le langage dépend du cerveau. Ce sont les travaux des scientifiques Paul Broca et Carl Wernicke qui ont permis de mettre en évidence que le cerveau humain est composé de deux hémisphères : l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit. Chaque hémisphère a des fonctions spécifiques. Le traitement du langage mobilise plusieurs régions spécialisées du cerveau principalement situées dans l'hémisphère gauche qui est constitué de l'aire de Wernicke (compréhension sémantique, input du langage, paroles entendues) et de l'aire de Broca (production du langage). Cette partie du cerveau va générer des réflexes premiers et des réflexes seconds qui auront pour seul but d'inhiber les réflexes premiers. Le cerveau va donc repérer des signes linguistiques et les généraliser à la totalité de la langue. Ainsi, un enfant qui a l'habitude d'entendre dire « plus grand », « plus beau », « plus petit » dira de la même façon « plus bon ». Le psychologue Jean Piaget parlait ainsi d'assimilation généralisatrice c'est-à-dire qu'un enfant repère une structure et la généralise à l'ensemble du langage, et c'est à force de correction que l'on arrive à la forme du langage correcte. L'enfant va construire des règles à partir de ce qu'il connaît. Nous observons donc une sorte d'activité créative inconsciente pour les natifs et les non natifs en manipulant et en testant la langue. On retrouve ce système dans la totalité des langues.

3.3.2 Le traitement des erreurs

C'est à partir des années soixante-dix que les linguistes se sont intéressés à la notion d'erreur. Avant cela, tout était considéré en termes de faute. Le linguiste anglais, Stephen Pit Corder, fut le premier à mettre en avant une théorie sur les erreurs considérant l'erreur comme un signe de créativité chez l'apprenant mais également comme un élément formateur : «*On peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend* »⁶. Cette théorie a ensuite été reprise dans les années 2000 par Jean-Pierre Astolfi, universitaire français spécialiste de la didactique des sciences, stipulant que les erreurs sont le témoignage des processus intellectuels en cours mais également la trace d'une activité intellectuelle authentique faisant preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer face aux risques.

Pour le psychologue suisse Claude Piron, la plupart des erreurs faites en anglais, qu'il s'agisse d'un enfant anglophone ou bien d'un enfant qui essaye d'apprendre l'anglais, viennent de l'incohérence de cette langue. Il prend l'exemple d'erreurs souvent faites par de jeunes apprenants telles que « **foots* » au lieu de « *feet* » ou bien « **he comed* » au lieu de « *he came* » et déclare que les formes utilisées sont bien plus logiques que les formes de la langue correcte. Pour lui, l'apprentissage d'une langue est donc d'autant plus compliqué lorsqu'il s'agit de l'anglais. En effet, dans une série d'émissions réalisées en 2007, Claude Piron stipule que l'anglais est mal adapté à la communication internationale car c'est une langue constamment contrariée. Il prend l'exemple du français et montre que dans cette langue, il n'y a pas de difficulté à passer de « capable » à « incapable » par exemple puisqu'il faut simplement ajouter un préfixe pour marquer la négation alors qu'en anglais il se peut que pour la même notion le préfixe change « *unable* » « *inability* ». Une des autres caractéristiques de l'anglais qui rend cette langue moins apte à permettre la communication internationale est le fait qu'elle utilise moins la dérivation que les autres langues. En français, nous dirons « dentiste », « dent » ou bien « lune », « lunaire » alors qu'en anglais nous dirons « *dentist* », « *tooth* »,

⁶ http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833

« *lunar* » et « *moon* ». Selon lui, en anglais il n'y a pas de rapport entre les deux mots contrairement au français. De plus, la grammaire constitue un autre point de diversité majeure entre l'anglais et le français. Piron choisit les deux exemples suivants « *his secretary* » « son/ sa secrétaire » : on constate qu'en anglais nous avons une indication sur le sexe du patron mais aucune information concernant le sexe de la personne employée alors que c'est tout le contraire en français. Pour lui, tous ces obstacles mis sur le chemin naturel du cerveau cherchant à s'exprimer a pour effet de ralentir l'apprentissage de langue car la mémoire est surchargée. Pour Claude Piron la barrière des langues est belle et bien présente. Il conclut d'ailleurs une de ses émissions en disant : « *Obliger quelqu'un à s'exprimer en langue étrangère, c'est comme obliger un droitier à se servir de la main gauche* ». Selon lui, l'enseignement des langues a trop été minimisé et il ajoute également que de nombreuses personnes sous-estiment la difficulté de la langue anglaise notamment du fait de son statut de langue internationale.

3.4 L'évolution des méthodes et approche de l'enseignement des langues étrangères : quelle place pour l'oral ?

Dans notre système éducatif, la priorité a toujours été donnée à l'écrit. En 1998, Eveline Charmeux, ancienne formatrice d'IUFM, déplorait déjà dans son ouvrage *Ap-prendre la parole* que l'oral en classe n'était pas travaillé principalement car les enseignants le considéraient comme une « pratique secondaire » beaucoup moins importante que l'écrit. Le bon élève était celui qui savait se taire et écouter le maître. Selon Evelyne Charmeux, l'enseignement de l'oral était même perçu comme un danger car il accentuait les inégalités d'accès à la culture : il y avait un risque pour certains élèves de renforcer l'image négative d'eux-mêmes.

3.4.1 De la méthode à l'approche

Il est important de bien distinguer la méthode de l'approche. La méthode vise à susciter chez l'élève un comportement ou une activité particulière. C'est un système clôt, fixe et cadré où il n'y a pas d'autonomie ni de pédagogie différenciée.

L'approche, quant à elle, vise à mettre l'élève au cœur de son apprentissage et à le guider vers l'autonomie. Il s'agit d'un système ouvert qui est basé sur les besoins des élèves. Différentes méthodes et approches ont été mises au point au fur et à mesure que les recherches sur l'acquisition de la langue maternelle évoluaient.

Ce fut d'abord une série de méthodes qui se sont succédées dans l'enseignement des langues en commençant par la méthode grammaire-traduction (16^{ème} – 20^{ème} siècle) qui considérait la langue comme une norme écrite. La grammaire et la traduction étaient les deux constituants de cette méthode qui était basée sur le postulat que la langue vivante contribuait au développement intellectuel. Comme le préconisaient les instructions officielles de 1840, il s'agissait de « pénétrer dans le génie de la langue ». Vers la fin du 19^{ème} siècle, la méthode directe voit le jour. Cette méthode fut la première à se fonder sur les conditions naturelles d'apprentissage de la langue maternelle : grâce à des penseurs tels que Claude Marcel et François Gouin, on s'aperçoit qu'une langue vivante étrangère peut s'enseigner sans traduction et sans référence à la langue maternelle. Parmi les conséquences pédagogiques de cette méthode nous pouvons constater que la priorité de l'enseignement fut donnée à l'oral et à la prononciation : il faut apprendre une langue étrangère dans le but de pouvoir communiquer.

Malgré ses nombreux atouts, cette méthode fut remplacée par la méthode active à partir des années 1930. Il y avait un véritable dilemme dans cette méthode puisque les enseignants souhaitaient faire pratiquer la langue vivante quotidienne aux élèves tout en travaillant la langue littéraire. Grâce à l'arrivée des magnétophones à bande, puis à cassette, la méthode audio-orale a enfin pu associer le son à l'apprentissage. Deux tendances ont émergé de cette méthode : la méthode audio-orale britannique et la méthode audio-orale américaine. La première méthode, aussi appelée méthode situationnelle, consistait à mettre en relation les structures de la langue avec les situations dans lesquelles on les emploie. Cette méthode a été influencée par le linguiste anglais Harold Palmer dont l'objectif était de poser les fondamentaux d'une méthode orale scientifique d'apprentissage des langues. Les élèves devaient acquérir des automatismes grâce à la méthode des « 3P » (présentation, pratique, production). L'enseignement était fondé sur des activités de répétitions en chœur et des exercices structuraux (« drills »). De la même façon, la méthode audio-orale

américaine se basait sur l'acquisition d'automatismes syntaxiques par répétition intensive. L'erreur n'était point admise et ce qui importait était de travailler la forme de la langue et non pas le sens.

En parallèle avec l'évolution de ces diverses méthodes, différentes théories d'apprentissage du langage ont également été mises au point pendant l'ère scientifique au cours du vingtième siècle. La première théorie à émerger fut celle du béhaviorisme mise au point par le penseur et psychologue américain Burrhus Frederic Skinner. Selon lui, le langage s'apprend par automatismes linguistiques. Nous sommes donc dans une théorie psychologique de conditionnement puisque l'apprentissage de la langue se fait par imitation de l'adulte. Le corollaire de cette théorie fut le structuralisme, développé par le linguiste américain Leonard Bloomfield dans les années trente, et qui considérait la langue comme un système clôt sans évolution. Dans la classe de langue, l'essentiel était donc de recréer des habitudes et des automatismes linguistiques. L'élève était passif : il était considéré comme une vase vide qu'il fallait remplir et il n'y avait aucune forme d'interaction au sein de la classe. C'est donc cette théorie qui donna naissance à la méthode audio-orale. En 1957, le linguiste américain Noam Chomsky, lança son attaque sur la linguistique structuraliste avec sa théorie de l'innéisme soutenant que le langage ne fait pas l'objet d'un apprentissage mais que la grammaire est innée, c'est-à-dire que c'est un savoir qui existe déjà. Grâce à sa théorie de la grammaire universelle, Chomsky explique que la grammaire est déjà présente dans le cerveau de l'enfant et qu'il existe un stock d'invariants communs à toutes les langues. Puisqu'il y a préexistence de règles, il développe une seconde théorie : la théorie de LAD (Language Acquisition Device). Selon lui, les enfants seraient prédisposés à l'acquisition d'une langue, il s'agirait d'une capacité mentale instinctive.

Par la suite, la méthode audio-orale fut remplacée par la méthode audio-visuelle au début des années soixante-dix qui a permis d'associer le son et les images. Avec cette méthode, l'écrit est devenu banni et la primauté de l'enseignement fut donnée à la pratique de la langue orale. Cependant, tout comme la méthode précédente, la méthode audio-visuelle se basait également sur la théorie structuraliste. Le point de départ était donc la grammaire et le cours restait bien

trop souvent centré sur le professeur même si la participation orale des élèves fut largement accrue.

Avec la création de l'Union Européenne en 1993, le besoin de communication est devenu de plus en plus grand et face aux nombreuses critiques des précédentes méthodes il fut unanimement reconnu que l'enseignement des langues devait être intégralement repensé afin de devenir plus efficace. Pour ce faire, toute une série d'approches furent mises en place.

La première approche à voir le jour dans les années 1980 est l'approche notionnelle-fonctionnelle. Ce sont les recherches du linguiste américain David Wilkins en 1972 qui ont permis de mettre au point cette approche. Wilkins propose un découpage de la langue fondé sur le sens et non pas sur la grammaire. L'enseignement devient alors fonctionnel car les élèves apprennent à communiquer : l'objectif est d'être capable de faire « fonctionner » la langue dans les situations de la vie quotidienne. L'enseignement est également notionnel car les situations de communication se basent sur de grandes notions.

A partir des années quatre-vingt, les théories de Chomsky sont mises à bas car on ne croit plus que la langue s'acquiert de façon innée et les théories du linguiste Américain Bruner et du linguiste russe Lev Vygotsky prennent de l'ampleur. Pour Bruner et Vygotsky, l'acquisition du langage est liée à l'action et à l'interaction : sans interaction avec d'autres personnes et avec l'environnement il ne peut y avoir d'apprentissage des usages d'une langue. Selon eux, notre pensée a une origine sociale commune et le langage est un outil de développement cognitif dans le bain social. Ils partent donc du principe que le développement social entraîne le développement linguistique qui lui-même entraîne le développement cognitif. Cette théorie donnera lieu à une pédagogie plus individualisée et à une construction sociale du savoir.

L'approche suivante, l'approche communicative, s'est largement inspirée de la théorie du socioconstructivisme. En effet, avec l'approche communicative, qui voit le jour dans les années 1990, la langue est mise en situation de fonctionnement réel et devient un véritable objet de communication et d'interaction sociale.

3.4.2 **De l'approche à la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**

Depuis la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2005 par le Conseil de l'Europe, une nouvelle approche est en vogue : l'approche communicative-actionnelle. Le CECRL propose d'harmoniser les pratiques d'évaluation dans tous les pays européens et de mettre en place l'autonomie langagière : les citoyens européens doivent pouvoir communiquer et interagir ensemble. Désormais, les critères d'évaluation sont transparents et l'élève sait pertinemment ce que l'on attend de lui car il est mis en face de ses objectifs. L'essentiel de cette approche est misé sur le groupe et sur la production orale. Le CECRL ne révolutionne en rien l'approche communicative mais constitue une sorte de glissement de cette approche dans le sens où il met l'apprenant au centre de son apprentissage, au centre de son identité pluriculturelle européenne. De plus, avec l'approche communicative-actionnelle, nous ne sommes plus simplement dans la communication avec autrui, nous sommes également dans l'action avec autrui. En effet, avec cette méthode les élèves doivent agir pour apprendre. Rappelons que selon le CECRL, qui s'inscrit dans une perspective actionnelle « tout apprenant est un utilisateur social. L'utilisateur et l'apprenant sont des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches dans un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. L'action est le fait de plusieurs individus qui mobilisent stratégiquement des compétences linguistiques, mais aussi des ressources cognitives, affectives, volitives, pour parvenir à un résultat donné »⁷. Nous voyons donc qu'avec cette approche l'accent est mis sur la cohésion sociale et sur la pratique effective de l'oral. En effet, aujourd'hui l'oral est de plus en plus présent dans les examens. Rappelons que les élèves doivent sortir du lycée avec un niveau B2 et que l'anglais fait désormais l'objet d'une épreuve orale au baccalauréat depuis 2013. Contrairement à ce que stipulaient les premières méthodes d'apprentissage, c'est à l'oral que les langues s'apprennent et non pas à l'écrit car l'oral précède l'écrit.

⁷ Extrait du CECRL, chapitre 2, paragraphe 2.1

Il revient donc à l'enseignant de concevoir et de créer des situations favorables à l'apprentissage incitant les élèves à s'exprimer, à sortir de soi, transformant ainsi la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai plongeant les élèves dans un exercice les préparant à devenir des acteurs sociaux. Comment faire pour que les élèves se sentent à l'aise et osent s'exprimer ?

3.5 Organisation spatiale de la classe

Si l'on souhaite favoriser l'échange entre les élèves pendant le cours d'anglais, il est important de se questionner sur l'organisation spatiale de notre classe : quelle disposition choisir ? Comment faire pour favoriser la communication entre les élèves ? L'agencement de classe va impérativement avoir des répercussions sur les types de relations ainsi que sur la structure des communications entre les personnes. Il existe trois grandes configurations : les dispositions en rangées, en « U » ou bien en petits groupes.

3.5.1 La disposition en rangées

Cette disposition est ce qu'on appelle la disposition « traditionnelle ». Idéale pour les cours magistraux, cette disposition va permettre de maintenir plus facilement le calme au sein de la classe. De plus, étant donné que tous les élèves sont tournés vers le professeur, cette disposition permet également de conserver l'attention de tous les élèves. Néanmoins, cette disposition présente de nombreux points faibles: les élèves ne se voient pas ce qui ne favorise pas la communication, et le travail de groupe est moins facile à mettre en œuvre. Des études statistiques ont également permis de montrer qu'il existe de très grandes différences de participation entre les élèves qui se trouvent face à l'enseignant, pour qui la participation est maximale, et les élèves les plus éloignés pour qui la participation est bien souvent inexistante.

3.5.2 **La disposition en « U »**

L'enseignant peut former un ou deux « U » en fonction du nombre d'élèves. Cette disposition a le grand avantage de favoriser la communication avec l'ensemble de la classe puisqu'elle offre une bonne accessibilité visuelle sur tous les élèves, la communication peut donc circuler plus aisément. L'enseignant peut ainsi mieux voir ce que font les élèves.

3.5.3 **La disposition en petits groupes**

Avec cette disposition, les tables peuvent être associées deux par deux pour former soit des groupes de quatre élèves ou bien des groupes de six élèves. Cette disposition va permettre de favoriser le travail collaboratif mais également la communication entre les élèves. De plus, lors de travaux de groupes, l'enseignant peut circuler facilement dans la classe et veiller à la bonne avancée du travail. Ce travail de groupe va impliquer une production commune obligeant donc les élèves à entrer dans un type d'échange beaucoup plus riche que dans n'importe quelle autre configuration. C'est également avec cette disposition-ci que la définition du langage en tant que fait social prend tout son sens puisque rappelons que c'est par les échanges oraux que le langage se construit. Cette disposition en îlots est plus récente mais les élèves ont pour la plupart déjà tous connu ce système puisqu'il s'agit d'une pratique très répandue dans les écoles maternelles où ils ont pu apprendre dès leur plus jeune âge à travailler en groupe.

3.6 **Le travail en îlots bonifiés**

3.6.1 **Origine du système**

Marie Rivoire, professeur certifié d'anglais au collège du Grand Lemps (Isère), expose dans son ouvrage *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous* un système novateur de travail de groupe. Passionnée par la pédagogie, Marie Rivoire a cherché comment remotiver les élèves d'aujourd'hui qu'elle qualifie de « zappeurs » tout en les rendant actifs.

Dès le début de sa carrière, elle a décidé d'arranger les tables de sa classe en îlots afin que les élèves puissent échanger, s'aider et s'écouter. Selon elle, les groupes de travail permettent aux élèves les plus fragiles et les plus introvertis de se sentir en confiance au sein du groupe et de prendre ainsi plus d'assurance qu'avec une disposition traditionnelle. Malgré les nombreux atouts qu'offrent les îlots, Marie Rivoire s'est rapidement rendue compte que c'est souvent les mêmes élèves qui effectuent le travail au sein du groupe.

3.6.2 **Présentation du système d'îlots bonifiés**

Après de nombreux mois de réflexion, Marie Rivoire réussit à mettre au point une nouvelle méthode de travail : les îlots bonifiés. Le principe est le suivant : chaque membre du groupe va travailler conjointement dans le but d'obtenir le maximum de points. Plus l'îlot participe, plus il va avancer dans le compte de ses points. S'il se trouve à une table un élève qui refuse de participer de façon répétée, il peut être sanctionné d'une marque rouge individuelle. Il est également possible de sanctionner tout un groupe avec une marque pénalisante si une table empêche les autres de travailler. La première table arrivant à 20 points bonus, quel que soit le nombre de marques pénalisantes, stoppe les comptes de toutes les autres tables. Pour connaître la note de participation d'un îlot il suffit de soustraire les marques pénalisantes aux points bonus.

La notion de cumul des points constitue une notion essentielle de ce système. En effet, pour noter la participation orale des élèves, de nombreux enseignants partent de 20 et retirent des points au fur et à mesure. Pour Marie Rivoire, ce système décroissant démotive les élèves. Avec son système, elle cherche à insister sur le côté positif et montre que l'enseignant a tout intérêt à donner des points plutôt qu'à en ôter. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à attribuer un point vert aux élèves lorsqu'ils ont apporté leur workbook par exemple ou qu'ils ont fait signer leur devoir. Il est également possible d'attribuer un point vert à l'ensemble de l'îlot lorsque ses membres ont eu un comportement exemplaire. Tout ceci rend le système encore plus positif et donc plus performant.

3.6.3 **Les atouts de ce système**

En plus de susciter chez les élèves une grande motivation, ce système permet également une entraide significative pour les élèves en difficulté puisqu'ils trouvent un appui auprès de leurs camarades. Outre les progrès fulgurants en anglais, Marie Rivoire constate également que les élèves apprennent de nombreuses autres choses comme la gestion du travail de groupe, la gestion de la discipline au sein du groupe, ils apprennent également à s'écouter et à s'aider. Les élèves deviennent plus autonomes puisque ce système permet de les responsabiliser. Tous ces éléments constituent autant d'atouts indispensables à une vie d'adulte réussie.

A tout ceci s'ajoute également une meilleure ambiance de classe ainsi qu'un meilleur rythme de travail, une meilleure autodiscipline au sein des tables, une accentuation phénoménale de la participation orale, une désinhibition progressive des élèves timides et réticents ainsi que la remise en route de nombreux élèves défricheurs. En effet, Marie Rivoire observe que certains élèves finissent par ne plus être passifs et par progresser presque malgré eux. Ce système encourage réellement les élèves à fournir des efforts réguliers tout au long de l'année.

3.6.4 **La notion de groupe**

Pour que ce système fonctionne correctement, il est indispensable, selon Marie Rivoire, de laisser les élèves se placer avec qui ils souhaitent. Elle insiste grandement sur ce point, qui constitue d'ailleurs la règle première de son ouvrage, car selon elle les élèves ont des affinités et des antipathies et si on force les élèves à se placer avec des personnes qu'ils n'apprécient pas ils n'auront aucune envie de collaborer. Pour elle, la notion de groupe est réellement la clé de voute de ce système c'est pourquoi il faut la mettre en valeur car elle va souder les élèves et motiver leur travail.

Se pose alors le problème des bavardages puisque les élèves seront plus tentés de discuter s'ils se retrouvent à côté de personnes qu'ils apprécient. Pour Marie Rivoire il est plus facile de gérer une table d'élèves rebelles et bavards plutôt que de gérer plusieurs élèves rebelles disséminés dans la classe.

3.7 Jouer pour apprendre: vers une redéfinition de l'apprentissage

Certains opposants au système en îlots bonifiés reprochent à Marie Rivoire de retomber dans un système de notes. A l'heure où le système de notes semble voué à disparaître, se pose alors la question suivante : comment motiver les élèves et les inciter à prendre la parole sans qu'ils se sentent « obligés » de le faire pour obtenir une bonne note mais au contraire en prenant plaisir à le faire.

Haydée Silva, professeur de Français Langue Etrangère (FLE), s'est penchée sur la question et nous montre dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue*, que le jeu peut être une solution car il constitue un outil pédagogique séduisant et motivant pour les élèves.

3.7.1 La place du jeu en classe de langue

C'est à partir des années 70, avec le tournant de la pédagogie communicative, que l'on observe une valorisation de la notion de jeu et que le jeu apparaît comme un outil pédagogique. Cependant, ce n'est que dans les années 1980 et 1990 que le jeu obtient un véritable droit de cité grâce aux travaux de Francis Debyser, directeur du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger, et de Jean-Marc Caré auteur de l'ouvrage *Jeu langage et créativité, les jeux dans la classe de français*.

Pour Haydée Silva, le jeu contribue à la diversification des techniques et des pratiques de classes tout en conjuguant la théorie et la pratique. Selon elle, ses bienfaits sont très nombreux. Pourtant, le jeu reste encore un outil très marginal et Haydée Silva déplore le peu de place qui lui est consacré dans le CECRL. En effet, il est simplement dit que « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartiennent pas au seul domaine éducationnel* »⁸.

⁸ Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Didier, 2001, p.47

Afin de créer une atmosphère propice au jeu, Haydée Silva insiste sur ce qu'elle nomme les quatre notions métaphoriques du jeu. Premièrement, les objets utilisés pour le jeu sont d'une grande importance puisqu'ils doivent être ludiques et susciter l'intérêt. Deuxièmement, le jeu doit être défini par un système de règles qui lui est propre est posséder des principes précis puisque tout ceci va permettre de donner une structure au jeu et donc des repères aux joueurs. Ensuite, l'enseignant doit mettre en place un contexte ludique et pour ce faire, il doit veiller à ce que l'atmosphère soit propice au jeu. Enfin, il faut également susciter de l'intérêt et de l'enthousiasme chez les élèves afin que le jeu ne devienne pas un simple exercice. Le professeur devient ainsi un enseignant-animateur et les élèves des apprenants-joueurs.

Selon Hayda Silva, le jeu présente trois grands types d'avantages : des avantages moteurs, des avantages affectifs et des avantages cognitifs. En effet, le jeu sollicite très souvent le corps, la sensibilité mais également l'intellect du joueur. Le jeu permet également de dépasser l'égoïsme tout en appréhendant le rôle de partenaire, d'adversaire ou de leader. Il est à noter que le jeu contribue aussi à une meilleure gestion du temps et de l'espace ainsi qu'au développement de l'expression et de la communication. Comme le montre Hayda Silva dans son ouvrage, le jeu peut être un véritable outil en classe de langue puisqu'il permet de briser la monotonie des séances mais également la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle puisque l'initiative de la parole est donnée à l'apprenant.

Afin de s'imprégner au mieux de cet univers ludique, il est conseillé d'attribuer des récompenses et des gages aux joueurs. En effet, pour Hayda Silva la récompense joue un rôle important puisqu'elle va permettre de clôturer la séance du jeu. Ces récompenses doivent être associées avec l'univers du jeu et ne doivent en aucun cas faire l'objet d'une note institutionnelle. Les récompenses peuvent être symboliques (droit de commencer la prochaine partie de jeu en premier, applaudissements des autres camarades, message électronique de félicitations, etc.) et ne doivent pas nécessairement être annoncées dès le début de la partie. Des gages peuvent également être attribués aux perdants comme ranger le matériel, ranger la salle à la fin de la séance ou bien distribuer le matériel lors du prochain jeu. Il est ainsi possibles de classer les gages en trois grandes catégories : les gages

physiques (distribuer les photocopies, effacer le tableau, etc.), les gages langagiers (faire des imitations, se présenter, etc.) et les gages linguistiques (trouver 5 mots commençant par une lettre particulière, énumérer les vêtements que l'on porte, se décrire en trois adjectifs, etc.).

Pour Hayda Silva, le jeu est donc indéniablement un outil permettant de renforcer une pédagogie au sein de laquelle l'élève est acteur de son apprentissage. D'après ses expériences, elle confirme que le jeu a réellement sa place au sein d'une salle de cours et d'autant plus en salle de langue. Elle s'est aperçue que cet outil était bien souvent un élément déclencheur puisqu'il permet de transporter les élèves dans un cadre différent de celui qu'ils ont l'habitude de côtoyer au quotidien. Enfin, le jeu permettrait également selon elle d'amener les élèves vers une plus grande autonomie, une plus grande confiance en soi ainsi qu'une meilleure socialisation tout en développant simultanément des savoirs et des savoir-faire.

À la suite de ces diverses lectures plusieurs questions émergent. En effet, ces propos ne peuvent rester sans questionnement et nous pouvons ainsi nous demander dans quelle mesure le système d'îlots bonifiés mis en place par Marie Rivoire favorise la parole de tous les élèves. Est-ce que les élèves réticents sont plus à même de prendre la parole et de participer avec ce système ? De la même manière, nous pouvons nous questionner sur les bienfaits pédagogiques du jeu. Dans quelle mesure un élève faible et timide va oser prendre la parole dans une situation de jeu ? De plus, comment intégrer le jeu dans une classe et quel jeu choisir pour les élèves ?

4 Actions pédagogiques, résultats et interprétation

4.1 Introduction

Au cours de mon année de stage, deux questions ont émergé de ma pratique professionnelle.

Premièrement, étant donné que mes cours sont dispensés dans deux salles qui possèdent une organisation spatiale différente, je me suis alors demandé si la disposition des tables pouvait avoir une influence sur la participation orale de mes élèves. À la suite de mes lectures sur le système d'îlots bonifiés, j'ai décidé de mettre en place ce dispositif dans mes cours afin de constater si le système influe réellement sur la motivation de l'élève à prendre la parole.

Deuxièmement, et toujours dans le but de favoriser la prise de parole des élèves, j'ai tenté à plusieurs reprises au cours d'une séquence intitulée *Go Shopping*, de mettre en place des créneaux de jeu afin de voir si cet outil pédagogique permet d'inciter les élèves à prendre la parole. Mon but était de motiver les élèves et de leur donner envie de participer en utilisant un moyen relevant du plaisir tout en s'éloignant de la note chiffrée.

4.2 Première hypothèse de résolution

Dans cette partie, nous partons de l'hypothèse que la disposition spatiale des tables et plus précisément le système d'îlots bonifiés permet de favoriser la participation de tous les élèves.

4.2.1 Mise en place du système de participation orale

4.2.1.1 Ce qui a été fait avant

Dès le début de l'année scolaire, la participation orale de mes élèves a été l'une de mes priorités. En effet, lors de la première séance de cours, j'ai expliqué à mes élèves comment leur participation orale allait être évaluée tout au long de l'année.

Etant donné que je mets un point d'honneur à ce que les élèves participent, j'ai veillé à bien les mettre en confiance par rapport à l'oral et à dédramatiser l'erreur en rappelant qu'aucune moquerie ne serait tolérée, que tout le monde peut se tromper, y compris les professeurs, et que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. D'ailleurs, je ne manque jamais de valoriser et d'encourager chacune de leurs productions. Je leur ai donc distribué une fiche de participation autonome individuelle sur laquelle figure un feu tricolore (voir annexe 1). Le principe était le suivant : les élèves disposaient d'une fiche individuelle par mois. À la fin de chaque séance de cours, les élèves devaient renseigner eux-mêmes leur niveau de participation et donc s'autoévaluer. Les élèves devaient se mettre un vert lorsqu'ils avaient été suffisamment attentifs et que leur participation était supérieure à trois prises de parole. Ils devaient se mettre un orange lorsqu'ils avaient participé moins de trois fois et qu'ils avaient un peu bavardé ou bien un rouge lorsque leur participation était inexistante et qu'en plus ils avaient dérangé le cours. De mon côté, je tenais également une fiche sur laquelle j'inscrivais une croix à chaque fois qu'un élève prenait la parole. C'est au cours de mon stage d'observation et de pratique accompagnée au collège du Grésivaudan à Saint-Ismier (Isère) que j'ai connu ce système de participation orale. Ma tutrice d'alors, Mme Moulin-Fauchon, avait elle-même mis au point ce système en 2012 afin de responsabiliser ses élèves et de les rendre autonomes. Selon elle, cette fiche permet aux élèves de prendre conscience de l'importance de la participation mais également de voir leur progression tout au long de l'année. Lors des six séances d'observation, j'ai été moi-même conquise par cette fiche de participation autonome. Du fond de la salle, je pouvais voir que les élèves renseignaient consciencieusement leur fiche à chaque fin de cours. Afin de m'assurer de la pertinence de ce système, je suis allée interroger un élève de chacune de ses classes pour voir quel étaient leurs avis et leurs opinions quant à cette fiche. Il en est ressorti que les élèves se sentaient plus responsabilisés et qu'ils appréciaient prendre part à ce genre de tâche et pouvoir se juger même si ce n'est pas toujours évident. Ce sont ces diverses remarques qui m'ont convaincu et qui m'ont donné envie d'essayer ce système avec mes propres élèves.

Malheureusement, à partir du mois de novembre, je me suis aperçue que ce système ne fonctionnait pas comme je le souhaitais : la participation était inexistante pour certains élèves, d'autres avaient beaucoup de mal à s'évaluer correctement et de nombreux élèves ne prenaient pas cette fiche au sérieux et ne la remplissaient pas. Afin de remédier à ces différents problèmes, j'ai décidé de procéder autrement et de ramasser six feuilles de participation au hasard chaque vendredi afin de m'assurer que le travail était fait correctement mais également pour vérifier que leur autoévaluation correspondait bien aux croix de participation et aux remarques de comportement qui se trouvaient sur la fiche personnelle que je tenais. J'ai procédé ainsi jusqu'aux vacances de Noël. Le résultat n'était toujours pas convaincant puisque la plupart du temps les élèves avaient du mal à s'autoévaluer et pensaient qu'ils pouvaient s'attribuer un vert lorsqu'ils n'avaient pas participé mais qu'ils avaient eu un comportement exemplaire. De plus, cette façon de procéder était très chronophage puisque je devais répéter cette opération chaque week-end pour mes deux classes de 4^e, ce qui fait que je devais vérifier douze fiches de participation. Ce système s'est donc avéré inefficace et a très vite montré ses limites.

Au cours de cette année de stage, j'ai également eu l'occasion d'aller observer mes élèves dans de nombreux autres cours tels que le français, les mathématiques, l'espagnol ou la physique-chimie. Je me mettais régulièrement au fond de la salle pour observer mes élèves et notamment pour voir à quelle fréquence ils levaient la main pour participer. Je tenais ainsi un papier sur lequel j'inscrivais une croix dès qu'un élève participait. Très vite, je me suis aperçue que c'était souvent les mêmes élèves qui participaient. Ces observations furent très enrichissantes et m'ont beaucoup appris sur les élèves. Eux-mêmes étaient agréablement surpris de voir que je m'intéressais de si près à eux car ils ne sont pas habitués à ce que leurs professeurs viennent les observer en cours. J'ai également pu constater qu'il y avait plus d'élèves qui participaient lors d'une séance de français par exemple, notamment des élèves dyslexiques que je n'entends que très rarement en cours d'anglais. En revanche, d'après mes observations ce sont presque toujours les mêmes élèves qui participent en cours d'espagnol et en cours d'anglais.

4.2.1.1 **Système d'îlots bonifiés**

C'est au retour des vacances de Noël que j'ai décidé d'adopter le système d'îlots bonifiés. En effet, je connaissais déjà ce dispositif et j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de le voir fonctionner puisque ma tutrice terrain, Mme Loiodice, utilise ce procédé depuis maintenant trois ans. Dès le mois de septembre, ma tutrice m'a expliqué le fonctionnement de cette pratique et m'a proposé de la mettre en place dans mes cours. Etant encore sans expérience à cette période, je ne me sentais pas capable de gérer un tel système. Sur les cinq professeurs d'anglais du collège, trois utilisent le système d'îlots bonifiés moi y compris. C'est au cours d'un stage animé par Marie Rivoire en personne que ma tutrice a connu cette technique. Avant de mettre en place ce système, j'ai demandé à mes élèves de remplir un questionnaire (voir annexe 2) afin de comprendre ce que représentait la participation orale pour eux et de voir quelle était la conception qu'ils s'en faisaient. Pour les mettre en confiance mais également pour qu'ils soient le plus honnêtes possible dans leurs réponses, je leur ai bien précisé que le questionnaire pouvait être anonyme. Les réponses à ce questionnaire m'ont permis d'obtenir de précieuses informations sur mes élèves, de mieux comprendre leur perception de la participation orale et de voir quel était leur rapport à la langue. En effet, j'ai pu constater que sur mes 53 élèves de 4^e, 40 pensent qu'il est important de participer en classe soit environ 75% mais 30 n'osent pas prendre la parole de peur de se tromper, de prendre la parole devant les autres ou tout simplement parce qu'ils pensent ne pas avoir le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer. De plus, pour plus de la moitié des élèves (35 élèves) la production orale ne fait pas partie de leur activité langagière préférée et beaucoup préfèrent la production écrite. Ce questionnaire m'a également permis de constater que les élèves qui lisent des livres en anglais et regardent la télé en langue cible ont une meilleure participation orale. Il en est de même pour les quatre élèves dont les parents ou responsables légaux parlent une autre langue que le français à la maison : ils sont moins inhibés que les autres.

La mise en place de ce nouveau système m'oblige donc à modifier la disposition des tables de la salle 205 tous les lundis matins puisque dans cette salle,

normalement réservée aux cours d'italien, les tables sont en rangées et la professeure d'italien ne souhaite pas travailler en îlots.

4.2.2 **Réactions des élèves à la suite de la mise en place du système d'îlots bonifiés**

À la suite du questionnaire, j'ai directement annoncé la mise en place du nouveau système de participation. Les élèves étaient tous très surpris par cette annonce. Après avoir modifié les groupes des différentes îlots, je leur ai distribué la nouvelle fiche de participation (voir annexe 3) et j'ai commencé par leur expliquer clairement les nouvelles règles qui sont les suivantes : désormais les élèves ne possèdent plus une feuille de participation individuelle mais une feuille pour un groupe. Il y a sept groupes au total constitué de 3 à 4 élèves. A chaque fois qu'un élève participe il colorie une case. Il est impératif de changer de couleur à chaque séance afin de faire ressortir au mieux la progression de la participation orale. Lorsqu'un membre du groupe bavarde, enfreint une règle (comme manger du chewing-gum par exemple), ne fait pas ses devoirs ou oublie son matériel, il se voit sanctionner d'un point rouge. La première table qui arrive à 20 points crie « bingo » ce qui stoppe les points des autres groupes. Les autres groupes obtiennent la note la plus basse de leur îlot. Pour connaître leur note, les élèves doivent donc prendre la note la plus basse et soustraire leurs éventuels points rouges.

À la fin des explications, certains élèves étaient très inquiets et avaient de nombreuses questions. D'autres reprochaient l'injustice de ce système qui selon eux allait gravement les pénaliser et faire chuter leur moyenne : « Comment faire si on se retrouve avec des personnes qui ne parlent jamais ? ». Afin de les rassurer, je leur ai dit que la note obtenue aurait un très faible coefficient (0,2) et que les groupes tourneraient fréquemment. Très peu d'élèves ont d'emblée perçu les aspects positifs de ce système. Lors de la constitution des groupes, j'ai essayé d'équilibrer le plus possible les îlots de sorte qu'à chaque table il y ait au moins un élève à l'aise à l'oral capable d'aider ses camarades en difficulté.

4.2.3 **Résultats et interprétation des résultats**

Nous nous sommes retrouvés à la séance suivante et nous avons directement mis ce système en place. Un élève est venu chercher les fiches à mon bureau et les a distribuées aux groupes correspondants. Ce jour-là, la séance consistait en un brainstorming sur la ville de Washington, DC suivi d'une activité de répétition et de manipulation des mots nouveaux afin de fixer le vocabulaire. Lors de cette séance l'intégralité des élèves des deux classes ont participé au moins une fois même les plus inhibés. Ce qui m'a le plus surpris c'est qu'un élève de 4[°]A en complète perte et déjà en rupture avec l'école à ce moment-là a participé quatre fois consécutives ce jour-ci. Les autres élèves de la classe étaient impressionnés et certains avaient du mal à le croire. Une réelle euphorie a suivi la mise en place de ce système dans les deux classes de 4[°]. Certains ont pris ce système comme une compétition et souhaitaient absolument terminer la fiche avant les autres. La plupart des élèves ont pris plaisir à participer et c'est à partir de ce moment-là que j'ai pu entendre la voix de certains élèves que je n'avais encore jamais entendu jusqu'alors.

Avant ce système de participation, environ 40% des filles de 4[°]A (soit 7 filles sur 17) avaient l'habitude de participer, alors qu'en 4[°]C seulement 31% (soit 5 filles sur 16) participaient régulièrement. Concernant les garçons, en classe de 4[°]A 45% participaient régulièrement (soit 5 garçons sur 11), de même que pour la classe de 4[°]C (soit 4 garçons sur 9).

Lors des premières semaines qui ont suivi la mise en place du système d'îlots bonifiés, j'ai pu constater une participation croissante de la part des élèves dans les deux classes. Les élèves étaient heureux de voir que les points de participation pouvaient s'obtenir très facilement : lecture des consignes, une question bien formulée pour aller au tableau, pour ouvrir ou fermer la fenêtre, pour distribuer, etc. En terme de quantité, je peux affirmer, en comparant la fiche de participation que je tenais jusqu'au mois de janvier et les nouvelles fiches de participation de groupe des élèves, que leur participation orale a doublé.

Lors de la première expérimentation, un groupe en 4[°]A a terminé la fiche en 6 séances. Il aura fallu 7 séances à un groupe de 4[°]C pour terminer la première feuille. Il en a été de même pour terminer la seconde fiche de participation. C'est au bout

de la troisième fiche que l'écart s'est creusé entre les deux classes. En effet, les 4°A ont terminé la troisième fiche de participation alors que les 4°C ne l'ont pas encore terminé à ce jour et le groupe le plus avancé est à 13 points.

A partir de fin février l'enthousiasme de certains élèves a commencé à diminuer et certains n'hésitaient pas à montrer leur agacement quant aux refus de leurs camarades. En effet, il arrivait fréquemment que des élèves viennent me voir à la fin d'un cours pour me demander de changer de groupe car ils craignaient d'obtenir une mauvaise note de participation orale. C'est surtout en classe de 4°C que la participation a commencé à diminuer. Inversement, en classe de 4°A la classe est toujours très vivante et 80% des élèves (soit environ 23 élèves) prennent régulièrement la parole pendant le cours malgré les plaintes.

Début mars, j'ai laissé les élèves se positionner où ils souhaitaient dans la classe et se mettre avec les personnes de leur choix. Les élèves étaient ravis de cette annonce et se sont empressés de se mettre par affinités. Avant les vacances de Pâques, j'ai réalisé un sondage auprès de mes élèves pour savoir ce qu'ils pensaient de ce système. Malgré les nombreuses remarques, plus de la moitié (44 élèves sur 53 soit 83%) préfèrent ce système de participation au précédent à condition qu'on les laisse choisir leurs partenaires.

Si cette expérience était à refaire, je mettrais ce système en place dès le début de l'année et je distribuerais aux élèves une charte d'utilisation avec des règles précises que je ferais coller dans leur cahier. En effet, les élèves ont été quelque peu surpris de ce changement soudain de système de participation en milieu d'année et malgré le fait que j'ai pris une demi séance pour expliquer clairement les différentes règles et consignes, il m'arrivait fréquemment d'avoir des questions concernant le fonctionnement de ce système.

J'ai pu expérimenter ce système du 5 janvier au 3 avril soit trois mois. Ce que j'ai pu constater, c'est que ce système a permis une meilleure gestion des bavardages puisqu'à la moindre marque rouge les élèves ont conscience qu'ils viennent de perdre un point et qu'il n'est pas rattrapable. Même si la gestion de la parole a été difficile à manier les premières séances j'ai effectivement pu constater au bout de quelque temps, comme l'a indiqué Marie Rivoire, qu'il y avait une meilleure circulation de la parole dans la classe et que tous les élèves essayaient de

participer au moins une fois par heure. Bien sûr, il m'a souvent fallu aller chercher les plus timides et les solliciter ne serait-ce que pour répéter une phrase ou bien un mot qui venait d'être dit.

Néanmoins, il semblerait que ce système présente également des limites. En effet, j'ai pu constater un certain essoufflement de la part des élèves. Les élèves les plus inhibés ont vite tendance à perdre leur motivation lorsqu'ils s'aperçoivent que les autres membres du groupe ont un nombre de points élevés. Il serait donc judicieux, afin de motiver ces élèves-ci, de leur attribuer deux ou trois points dès qu'ils prennent la parole. De plus, l'un des problèmes majeurs de ce système est que l'on cherche à faire participer et progresser tous les élèves et à force, on perd les meilleurs élèves car ils deviennent trop frustrés.

Récemment, nous avons effectué un séjour linguistique à Londres avec mes deux classes de 4°. Les élèves ont pris à cœur à la préparation de ce voyage et ont également pris plaisir à parler anglais avec leur famille d'accueil ou bien dans les rues lorsqu'ils devaient réaliser des sondages. J'espère que ce voyage portera ses fruits et qu'à la rentrée les élèves témoigneront toute leur envie de communiquer en anglais.

4.3 Deuxième hypothèse de résolution

Dans cette seconde partie, nous partons de l'hypothèse que le jeu est déclencheur d'expression et qu'il permettrait d'influencer la prise de parole des élèves tout en suscitant leur intérêt et leur motivation.

4.3.1 Mise en place de séances de jeu

C'est au travers de mes différentes lectures que j'ai découvert les bienfaits pédagogiques du jeu. Même si j'utilise régulièrement depuis le début de l'année une boîte à malice remplie d'objets ludiques et attrayants tels qu'une cloche avec différents bruits, des bâtonnets avec le prénom des élèves pour qu'ils puissent se tirer au sort ou bien un timer en forme d'œuf au plat, je n'avais jamais jusque-là

essayé de mettre un place un vrai jeu avec des règles et des spécificités qui lui sont propres. Avec le jeu, je cherchais à voir si les élèves allaient se libérer et oser prendre la parole sans penser à être pénalisés pour les éventuelles erreurs commises puisqu'il n'y avait pas de note. Le but était que les élèves s'expriment et prennent plaisir à le faire.

Nous avons démarré les séances de jeu lors de la séquence intitulée *Go Shopping*. Les objectifs de cette séquence étaient nombreux. Au niveau du lexique, les élèves devaient être capables, à la fin de la séquence, de maîtriser le lexique relatif aux vêtements : *a dress, a suit, a jacket, a pair of jeans, a pair of sneakers*, etc. Ainsi que les adjectifs nécessaires pour décrire les vêtements : *flashy, classic, funky, tight, loose, wide, colorful*, etc. En ce qui concerne les compétences grammaticales et phonologiques, plusieurs éléments ont été introduits tels que le pronom *one* (ex : *I like these green shoes but I prefer the red ones*), le comparatif des adjectifs (ex : *Your jeans are tighter than Emily's*) ou bien la prononciation de certains mots américains.

C'est au bout de la troisième séance que nous avons commencé à jouer au jeu intitulé *Guess Who*. Nous avons réparti sept séances de jeu tout au long de la séquence qui était composée de dix séances. Le jeu se déroulait tous les vendredis lors de la dernière demi-heure de cours soit de 8h30 à 9h pour la classe de 4°C et de 14h à 14h30 pour la classe de 4°A. Il s'agissait d'un jeu individuel. La règle du jeu est la suivante : un volontaire va au tableau. Il choisit discrètement l'un de ses camarades en faisant rapidement le tour de la salle. Il vient ensuite se placer près du tableau et commence par décrire les vêtements de la personne concernée. A la fin de la description, il termine par une question « *who is she/he ?* » pour indiquer à ses camarades que la description est terminée. La personne qui pense avoir trouvé fait part de sa réponse. Chaque élève dispose de trois essais pour deviner la personne concernée avant d'être éliminée.

Avant de commencer, un élève a d'abord distribué un papier sur lequel figuraient les consignes (voir annexe 4). Nous les avons lues ensemble afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de problème de vocabulaire puis j'ai demandé à un élève de bien vouloir expliquer ce qu'il avait compris en français. Une fois que les consignes étaient claires pour tout le monde, j'ai décidé de faire le premier exemple

afin de leur montrer comment ~~est-ce~~ qu'il fallait procéder. J'ai donc repéré discrètement une élève dans la salle et commencé à décrire ses vêtements : « *Today, she is wearing a pair of black jeans and a white pullover. She is also wearing a long necklace and a colorful bag. Who is she?* ». Les élèves devaient bien évidemment complexifier leur production au fur et à mesure que l'on progressait dans la séquence et introduire petit à petit des comparatifs et des pronoms.

Afin de rendre l'ambiance encore plus ludique et de stimuler au mieux les élèves je me suis équipée de buzzers (voir annexe 5). Le premier qui déclenchait le buzzer avait le droit de donner sa réponse. Si la réponse était incorrecte, tout le monde devait rebuzzer. Au contraire, si la réponse proposée par l'élève était correcte c'était alors à son tour d'aller au tableau pour décrire les vêtements d'un camarade. Un buzzer était distribué à chaque groupe avant le début du jeu. Les buzzers possédaient des couleurs et des sons différents ce qui permettait de bien reconnaître où se trouvait la personne qui venait de buzzer. Tout ceci a permis de rendre le jeu encore plus amusant.

4.3.2 **Résultats et interprétation des résultats**

Lorsque j'ai prononcé ces mots pour la première fois « *We are going to play a game now !* » les réactions des élèves furent presque identiques dans les deux classes de 4^{ème}. J'ai pu voir de nombreux sourires s'esquisser sur les visages ou bien des remarques du type « trop bien ! ». Certains n'en revenaient pas. Ils semblaient tous ravis par cette annonce et avaient hâte de voir en quoi consistaient les règles du jeu. Les élèves ont été davantage surpris et même étonnés de constater que je possédais des buzzers. La première fois, la vue des buzzers a réellement créé l'euphorie au sein de la classe et il a fallu quelques minutes pour obtenir à nouveau le silence.

Lorsque je leur ai demandé s'il y avait des volontaires pour commencer le jeu « *Any volunteers to start the game ?* », je dirais que dans les deux classes, 85% des élèves (soit environ 23 élèves en 4^{°A} et 21 élèves en 4^{°C}) ont levé la main spontanément pour aller au tableau. Le premier élève à être passé au tableau en 4^{°C}

est un garçon. Il s'agit d'un élève aux résultats modestes en anglais (12,5 de moyenne au premier trimestre et 11 au second) mais dont la participation est excellente. Avant qu'il ne commence sa description, je suis allée m'installer au fond de la salle avec une feuille que j'avais préparée à l'avance sur laquelle j'ai pu inscrire le prénom des élèves qui passaient au tableau ainsi qu'une brève prise de notes de leur production. Lorsque les élèves qui se trouvaient près de moi au remarqué que j'étais en train de prendre des notes sur ce que disait leur camarade certains ont pris peur et sont intervenus pour dire : « Je croyais que ce n'étais pas noté ? ». Je leur ai donc bien rappelé qu'ils ne seraient pas notés mais que je prenais simplement des notes afin de constater les éléments acquis ou bien en cours d'acquisition. Pour ce jeu, je m'étais dit au préalable qu'il serait bien de ne pas intervenir lorsqu'un élève commet une erreur de type grammaticale, phonologique, syntaxique ou lexicale afin de ne pas bloquer leur motivation et leur envie de s'exprimer. J'étais très agréablement surprise de constater que les élèves ont directement commencé à s'inter-corriger. En effet, dès qu'ils repéraient une erreur ils levaient la main pour donner la bonne réponse. Même s'il s'agissait d'un jeu, ils n'en perdaient pas pour autant leur envie de bien faire et de bien dire. Lors de la première séance huit élèves ont pu proposer leur devinette en classe de 4°C et douze élèves en classe de 4°A. En effet, lorsque j'ai retrouvé mes élèves de 4°A en début d'après-midi, les trois quart étaient déjà au courant pour le jeu et m'ont d'emblée demandé si eux aussi allaient pouvoir jouer comme la classe de 4°C et s'il était bien vrai que je possédais des buzzers.

Le bilan de la première séance m'a permis de constater que le jeu avait beaucoup motivé les élèves autant dans une classe que dans l'autre. Lorsque la sonnerie a retenti, beaucoup d'élèves de 4°C se sont exclamés en disant « c'est déjà l'heure ? ». Ces remarques ont clairement montré que les élèves étaient ravis et ont pris plaisir à s'amuser. L'aspect ludique et l'attrait de la nouveauté ont fonctionné à plein. Ils se sont tous prêtés au jeu et avaient réellement envie de gagner. Je pense même que certains élèves ont oublié que tout en jouant ils étaient bel et bien en train de travailler. De plus, les buzzers ont également permis de renforcer la compétition et donc l'envie de s'exprimer. Ils ont apporté une réelle plus-value au jeu puisque les élèves ont adoré les manipuler. Cette expérimentation m'a permis de remarquer

que l'efficacité pédagogique du jeu est réelle car il suscite une réelle motivation chez les élèves. Les élèves se sont pour la plupart tous sentis investis même les plus faibles et ceux qui sont d'habitude moins investis dans le cours.

Néanmoins, au fur et à mesure que nous progressions dans la séquence et que par conséquent les énoncés proposés par les élèves devaient être plus complexes j'ai remarqué que la motivation des élèves pour le jeu se faisait moindre notamment chez les élèves en difficulté. En effet, à partir de la 3^{ème} séance de jeu, certains élèves, qui avaient pourtant trouvé la réponse à la description, ont refusé d'aller au tableau à leur tour. Que ce soit dans la classe de 4°A ou de 4°C, les refus provenaient essentiellement des élèves en difficulté et généralement peu à l'aise à l'oral qui ne se sentaient nullement capables de produire des énoncés plus complexes. J'ai également pu constater un essoufflement général au bout de la cinquième et dernière séance même de la part de bons élèves. Les élèves ont certainement dû trouver ces séances redondantes.

Les séances de jeu ne devraient donc peut-être intervenir que très ponctuellement et ne pas être trop répétitives. Si cette expérience était à refaire, je pense que je placerais une séance de jeu entière à la fin d'une séquence afin que les élèves puissent réutiliser toutes les structures apprises au cours de cette dernière. Il serait également judicieux de mettre en place des séances de jeu qui ne sont pas forcément liées avec la séquence que l'on est en train de travailler. Je pense par exemple à des jeux tels que *Simons Says* qui pourraient également intervenir ponctuellement et faire retravailler aux élèves tout ce qu'ils auront pu apprendre depuis le début de leur apprentissage en anglais tels que les différents verbes d'actions, les parties du corps, le vocabulaire des affaires scolaires, les vêtements, etc. (ex : *Simons says, put your hands on your head*).

5 Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que la participation orale est essentielle surtout lorsqu'il s'agit d'une classe de langue. En effet, comme nous l'avons vu c'est à l'oral que les langues s'apprennent ce qui signifie que sans pratique effective de celle-ci il ne peut y avoir de réel apprentissage. Le défi est donc de faire participer l'intégralité des élèves lors des 55 minutes de cours afin de donner à tous les chances de réussir. Ce qui est sûr, c'est que c'est à l'enseignant que revient la tâche de créer un cadre de travail propice à l'expression et à la communication tout en instaurant un climat de confiance et de bienveillance. La valorisation de chaque production permettra aussi aux élèves de prendre confiance en eux et de libérer leur expression. C'est également à l'enseignant de susciter chez les élèves l'envie de s'exprimer en mettant en place des thèmes de séquences motivants, proches de leurs sphères d'intérêts.

Les différentes expérimentations menées m'ont permis de constater que les élèves ont réellement besoin d'un élément déclencheur de parole qui suscite leur intérêt. J'ai également pu constater que leur silence ne témoignait pas forcément d'un manque de volonté mais que d'autres facteurs étaient à prendre en considération comme la peur de se tromper ou bien une gêne quant au fait de prendre la parole devant les pairs. Toutefois, la durée de ces expérimentations ne me permet pas d'avancer une quelconque réponse aux questions soulevées. Malgré les nombreux atouts constatés, je ne peux donc pas répondre catégoriquement que le système d'îlot bonifiés ou que le jeu permettent indéniablement d'augmenter la participation au sein d'une classe. Néanmoins, ces deux outils m'ont quand même permis d'ouvrir de nouvelles pistes pédagogiques et de diversifier ma jeune pratique tout en me donnant la possibilité d'enseigner différemment.

Ces différents constats soulèvent donc une autre question qui est liée à l'attrait de la nouveauté. En effet, ne serait-ce-t-il pas la diversité pédagogique plutôt que le jeu en lui-même ou bien le système d'îlots bonifiés qui a plu aux élèves ? Dans quelle mesure la nouveauté permettrait-elle de rompre avec la monotonie et de susciter la motivation des élèves ? Cette expérience m'aura permis de comprendre

que l'enseignant doit sans cesse se renouveler et innover pour satisfaire un public d'élèves de plus en plus « zappeurs » pour reprendre l'expression de Marie Rivoire afin de rompre avec le quotidien et de relancer les élèves. S'il est vrai que la nouveauté a un impact important sur l'amélioration de la motivation des élèves ainsi que sur leur investissement, le secret résiderait davantage dans une panoplie d'activités pédagogiques ludiques et variées.

6 Bibliographie

- [1] Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues*. Editions Didier
- [2] Michel Billières. (2014) *L'oral, c'est quoi au fait ?* Repéré à <http://www.verbotonale-phonetique.com/loral-cest-au-fait/>
- [3] Claire Bourguignon. (2007). *L'apprentissage des langues par l'action dans L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p.49). (2009). Edition maison des langues
- [4] Eveline Charmeux. (1998). *Ap-prendre la parole*. Edition Sedrap
- [5] D. Gaonac'h. (1992). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Edition Didier
- [6] Denis Girard. (1995). *Enseigner les langues : méthode et pratiques*. Edition Bordas
- [7] Emmanuel Grange. (2014) *Aménager autrement sa salle de classe : une clé de la réussite des élèves !* Repéré à <http://lewebpedagogique.com/blog/amenager-autrement-sa-salle-de-classe-cle-de-reussite/>
- [8] Claude Hagège. (2012). *Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée*. Repéré à http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html
- [9] Kathleen Julié & Laurent Perrot. (2008). *Enseigner l'anglais*. Edition : Hachette Education

[10] Janou Lèmery. (1996) *L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération*. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14211>

[11] Les dossiers de science&univers. (mai/juillet 2015, numéro [2]). *Le LANGAGE origine, nature, diversité*. Edition Diverti

[12] Lara Meisel. (2014) *Travailler en langues vivantes en îlots bonifiés*. Repéré à <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/innovexpe/ressources/regards-sur-les-projets-innovants-au-college-st-exupery/la-mise-en-reseau-ecole-college/travailler-en-langues-vivantes-en-ilots-bonifies/>

[13] Raoul Pantanella. (2013) *Travailler en îlots*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-en-ilots>

[14] Fondation Jean Piaget. *Le processus d'adaptation et d'organisation*. Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=394&IDMODULE=72

[15] Elisabeth Prévost-Kaboré. (2012) *Travailler en îlots bonifiés*. Repéré à <http://langues.ac-dijon.fr/spip.php?article2225>

[16] Claude Prion. *Les langues : un défi*. Vidéos repérées à https://www.youtube.com/watch?v=ReN_3v-E5Mg

[17] Christian Puren & Maria-Alice Medioni & Eddy Sebahi. (2013) *Le « système des îlots bonifiés », de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4984>

[18] Marie Rivoire. (2011) *Les îlots bonifiés, une approche innovante du travail de groupe*. Extraits à <http://www.marierivoire.fr/index.php/fr/>

[19] Marie Rivoire. *Un travail de groupe bien noté : vers un nouveau devenir*. Paru dans la rubrique Faits & Idées du cahier pédagogique n°476. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-travail-de-groupe-bien-note-vers-un-nouveau-devenir>

[20] Sciences Humaines. (Février 2010, mensuel n°212). *De l'enfant sauvage à l'autisme*. Edition Science Humaine

[21] Haydée Silva. (2014). *Le jeu en classe de langue*. Edition CLE International

[22] Louise Tourret. (2014) *Nos salles de classe ressemblent toujours à celles de nos aïeux. Et ce n'est pas près de changer*. Repéré à <http://www.slate.fr/story/88295/nos-salles-de-classe-ressemblent-toujours-elles-de-nos-aieux>


Sommaire des ANNEXES

ANNEXE 1 : SYSTEME DE PARTICIPATION UTILISE DE SEPTEMBRE A FIN DECEMBRE	46
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SUR LA PARTICIPATION ORALE DISTRIBUE DEBUT JANVIER AUX DEUX CLASSES DE 4°	47
ANNEXE 3 : SYSTEME D'ILOTS BONIFIES MIS EN PLACE DEBUT JANVIER.....	50
ANNEXE 4 : REGLES DU JEU <i>GUESS WHO GAME</i> MIS EN PRATIQUE PENDANT 7 SEANCES LORS DE LA SEQUENCE <i>GO SHOPPING</i>.....	51
ANNEXE 5 : BUZZERS UTILISES LORS DES SEANCES DE JEU	52

Annexe 1 : Système de participation utilisé de septembre à fin décembre

Name : _____ Month : _____

Fiche de Participation Orale



Red (rouge)













- ◆ Je n'ai pas pris la parole pendant le cours
- ◆ J'ai beaucoup bavardé / mon attitude a beaucoup perturbé le cours
- ◆ Je n'ai pas écouté mes camarades
- ◆ Je n'ai pas su répéter ce qui a été dit
- ◆ Je n'ai pas fait d'efforts

Yellow (orange)

- ◆ J'ai pris la parole moins de 3 fois pendant le cours
- ◆ J'ai un peu bavardé
- ◆ Je n'ai pas levé le doigt pour prendre la parole
- ◆ Mon attitude a un peu perturbé le cours
- ◆ J'ai su répéter ce qui a été dit
- ◆ J'ai fait quelques efforts

Green (vert)

- ◆ J'ai pris la parole 3 fois ou plus pendant le cours
- ◆ Je n'ai pas bavardé
- ◆ J'ai levé le doigt pour prendre la parole
- ◆ J'ai écouté mes camarades
- ◆ J'ai su répéter ce qui a été dit
- ◆ J'ai fait des efforts

Date:  _____	Date:  _____	Date:  _____
Date:  _____	Date:  _____	Date:  _____
Date:  _____	Date:  _____	Date:  _____
Date:  _____	Date:  _____	Date:  _____

cmf-5-fiche v.1.11

ANNEXE 2 : Questionnaire sur la participation orale distribué début janvier aux deux classes de 4°

Classe de 4°.....

La participation orale

- Est-ce que le français est ta langue maternelle?

Oui

Non

- ➔ Si non, quelle est ta langue maternelle ? (exemple : l'italien, le turc, le russe, l'espagnol...)

.....

- Est-ce que tes parents/ responsables légaux parlent une ou plusieurs autres langues que le français ?

Oui

Non

- ➔ Si oui, lesquelles parlent-ils ?

.....

- ➔ Si oui, ils parlent ces langues :

Tout le temps/ très souvent/ parfois/ rarement/ jamais

- ➔ Si oui, tu comprends cette/ces langues :

Entièrement/ en globalité/ un peu/ quelques mots seulement/ pas du tout

- Est-ce que tu as déjà voyagé dans un pays autre que la France ?

Oui

Non

- ➔ Si oui, quel(s) pays as-tu déjà visité ?

.....

- Est-ce que tu regardes la télévision/ lis des livres en langue étrangère ?

Oui

Non

➔ Si oui, qu'est-ce que tu regardes/ lis et en quelle langue ?

.....
.....

- Quelle activité t'intéresse le plus en cours d'anglais :
 - Production écrite (ex : écrire un mail...)
 - Compréhension écrite (ex : lire des consignes, un texte...)
 - Production orale (ex : participation, dialoguer et échanger avec les camarades...)
 - Compréhension orale (ex : comprendre un message oral, une vidéo, une chanson...)
- Selon toi, est ce qu'il est important de participer à l'oral en cours d'anglais ?

Non/ pas vraiment/ un peu / oui

- Qu'est-ce qui te donne envie de participer en cours d'anglais ?
 - Le cours t'intéresse
 - Tu aimes prendre la parole
 - Tu apprécies l'anglais
 - Tu as souvent envie de réagir à ce qui vient d'être dit
 - Autres :

.....

- Qu'est-ce qui t'empêche de participer ?
 - Tu ne comprends pas la question/ la consigne
 - Tu n'es pas certain(e) d'avoir compris et tu as peur de te tromper
 - La réponse à la question te semble trop évidente
 - Tu ne sais pas comment dire ce que tu as envie de dire
 - Tu es timide et n'aimes pas prendre la parole devant les autres
 - Le cours ne t'intéresse pas
 - Autres.....

Ap-prendre la parole en cours d'anglais

- Que penses-tu de ta participation orale en cours d'anglais ?

Suffisante / inexistante/ de bonne qualité/ insuffisante/ de mauvaise qualité

- Est-ce que ta participation orale en anglais est identique à celle de l'année dernière ? Penses-tu qu'elle a évolué ou qu'elle a diminué ?

.....
.....

- Selon toi, quel est le cours où tu participes le plus ?

.....

- Quelle est ta matière préférée ?

.....

- D'autres remarques par rapport à la participation orale et au cours d'anglais ? (des choses que tu aimerais faire, des choses que tu n'aimes pas dans le cours...)

.....
.....

- Comment juges-tu l'ambiance de la classe ? Cette ambiance t'encourage-t-elle à participer ?

.....
.....

ANNEXE 3 : Système d'îlots bonifiés mis en place début janvier

Participation Mark

"She saw Sheriff's shoes on the sofa. But was she so sure she saw Sheriff's shoes on the sofa?"

Class :	Amount of participation	Red points	Mark																				
Table number:	Use a different colour each day Writer's name:																						
Names:	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														
.....	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														
.....	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														
.....	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														
.....	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														
.....	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20														

ANNEXE 4 : Règles du jeu *Guess Who Game* mis en pratique pendant 7 séances lors de la séquence *Go Shopping*

Play the « *Guess Who* » game !

Rules of the game:



- A volunteer goes to the board. He/she **discreetly chooses a person** in the class and **starts to describe his/her clothes**. You've got **2 minutes**. Finish your description by a **question** to indicate to your classmates your presentation is over: ***who is she/he?***
- **At the end of the description**, your classmates have to **find the right person**. They have to **push the buzzer** before giving their answer. **Be careful**: you have only **3 chances**, after that **you're out!**
- The person who discovers the right classmate **wins** and goes to the board to describe someone else.

Good luck!

ANNEXE 5 : Buzzers utilisés lors des séances de jeu



Résumé :

L'être humain semble définitivement être fait pour parler. L'immense diversité des langues dans le monde est là pour nous le rappeler. Aristote disait d'ailleurs « *l'homme est un animal social* ». Pourtant, Faire participer l'ensemble des élèves y compris les plus timides et les plus réticents n'est pas une tâche facile pour un enseignant de langue. Le langage révèle nos pensées, nos émotions mais aussi et surtout notre identité la plus profonde. Faire participer des adolescents encore en pleine construction et en recherche d'identité relève donc parfois d'un véritable défi. Ce mémoire se propose de réfléchir à d'éventuelles solutions afin d'inciter un plus grand nombre d'élèves à prendre la parole en cours d'anglais à travers une présentation des théories présentes dans la littérature ainsi qu'à travers différentes expérimentations mise en œuvre au sein de mes classes.

Summary :

It's undeniable that the human being is born to speak. The important diversity of languages in the world can prove it. In this connection, Aristotle said "Man is a social animal". Yet, it's not an easy thing to do for a teacher to make all the pupils participate during a class including the shy ones and the reluctant ones. Our language reveals our thoughts, our emotions and above all our deepest identity. So, it's a real challenge to make all the pupils participate while they are still constructing themselves and looking for their true identity. This paper exposes some lines of thoughts in order to encourage pupils to participate during an English class through a presentation of several theories taken from scientific literature as well as from my own experiences in my classes.

Mots-clés :

- **Enseignement de l'anglais**
- **Collège**
- **Apprentissage d'une langue étrangère**
- **Participation orale**
- **Système d'îlots bonifiés**
- **Jeu**