



HAL
open science

Les représentations des élèves et des professeurs d'anglais sur la correction des erreurs à l'oral

Margaret Stanley

► **To cite this version:**

Margaret Stanley. Les représentations des élèves et des professeurs d'anglais sur la correction des erreurs à l'oral. Education. 2018. dumas-01809348

HAL Id: dumas-01809348

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01809348>

Submitted on 6 Jun 2018

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES

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

Mention Encadrement Éducatif

Parcours : Anglais

**Les représentations des élèves et des professeurs
d'anglais sur la correction des erreurs à l'oral**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Margaret STANLEY

le 14/15 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Rebecca STARKEY-PERRET, directrice de mémoire

Margot ESNAULT, membre de la commission

Marie-Ange DAT, membre de la commission

Sophie LE GAL, membre de la commission

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

Les opinions exprimées dans ce mémoire sont celles de l'auteur et ne sauraient en aucun cas engager les directrices de mémoire, l'ESPE ou l'Université de Nantes.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Margaret STANLEY, étudiante et professeur stagiaire en MEEF à l'ESPE de l'Université de Nantes.

- Déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes ;
- Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sous toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date 30 avril 2018

Signature

Margaret Stanley

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Mesdames Rebecca Starkey-Perret et Margot Esnault pour leur contribution indispensable à l'achèvement de ce texte qui m'a en outre permis de découvrir un éventail de travaux de recherche dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères.

Je remercie ensuite les formateurs de l'ESPE de Nantes pour l'ensemble des connaissances pratiques en didactique et pédagogie. Elles me furent utiles pour intégrer le CECRL et l'approche actionnelle dans ma réflexion.

En outre, je remercie les Nancy-Combes pour leurs expertises et leurs partages d'informations nécessaires à l'écriture d'un mémoire professionnel, ainsi que leurs pistes de nouvelles recherches.

De surcroît, je remercie les professeurs d'anglais qui m'ont consacré leur temps pour des entretiens, ainsi que les élèves qui ont rempli le questionnaire, et par conséquent, ont rendu le recueil de données possible.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de : Yannick Freund, mon conjoint à Dubaï, et Samuel Thibault, mon ancien camarade et mon ami.

Enfin, derniers remerciements, mais pas les moindres, à mon père, d'un professeur à un autre, Dr. Harold W. Stanley, pour ses suggestions et ses conseils.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. CADRE THÉORIQUE	8
1.1. L'acquisition d'une langue seconde.....	8
1.1.1. L'apprentissage par rapport à l'acquisition d'une langue.....	9
1.1.1.1. <i>La position de l'interface</i>	10
1.1.1.2. <i>La théorie de l'input de Krashen</i>	12
1.1.1.3. <i>La théorie de l'output de Swain</i>	13
1.1.1.4. <i>L'apprentissage par l'action (« learning by doing »)</i>	14
1.1.2. Repérage (« noticing ») et repérer le décalage (« notice the gap »)	15
1.1.2.1. <i>L'apprentissage/acquisition d'une langue seconde et son caractère implicite/explicite</i>	17
1.1.2.2. <i>L'« input enhancement »</i>	18
1.1.2.3. <i>Le dialogue collaboratif « knowledge-building dialogue »</i>	19
1.1.2.4. <i>L'interlangue et la fossilisation</i>	20
1.1.2.5. <i>La nativisation</i>	21
1.1.2.6. <i>L'emergentisme</i>	22
1.1.3. Le rôle du professeur pendant les interactions enseignant-élève	24
1.1.3.1. <i>La zone proximale de développement de Vygotski</i>	24
1.1.3.2. <i>L'étayage de Bruner</i>	25
1.1.4. La correction des erreurs et son effet sur la prise de parole par élèves	27
1.1.4.1. <i>Le débat autour de la correction à l'oral</i>	29
1.1.4.2. <i>Une correction à l'oral toujours populaire</i>	31
1.1.5. Synthèse sur les travaux en acquisition langagière.....	31
1.2. Les théories de la motivation	33
1.2.1. La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan.....	34
1.2.2. La théorie des buts d'accomplissement de Nicholls	37
1.2.3. La motivation scolaire de Viau	39
1.2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura	41
1.2.5. La peur d'apprendre par Boimare.....	43
1.3. Conclusion du cadre théorique.....	44
2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	46

3. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES.....	48
3.1. Le questionnaire	48
3.2. Le guide d'entretien semi directif	53
4. RÉSULTATS DU RECUEIL DE DONNÉES.....	56
5. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	70
5.1. Analyse du questionnaire destiné aux élèves.....	70
5.1.1. Principaux résultats.....	70
5.1.2. Autres résultats du questionnaire	83
5.1.3. Limites du questionnaire	88
5.2. Analyse des entretiens avec trois professeurs d'anglais	88
5.2.1. Principaux résultats.....	88
5.2.2. Limites des entretiens.....	97
CONCLUSION ET IMPLICATIONS	99
BIBLIOGRAPHIE.....	101
ANNEXES	108
4ème de couverture	145

Table des illustrations

Schéma n°1 – Trois besoins fondamentaux de l'être humain.....	35
Schéma n°2 – Motivation et auto-détermination	36
Tableau n°1 – Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement	38
Schéma n°3 – Un modèle de la dynamique motivationnelle.....	40
Schéma n°4 – Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986).....	42

INTRODUCTION

L'anglais apparaît comme un vecteur de communication parlé et écrit dont l'emprise s'étend chaque année un peu plus dans le monde ; deux milliards de personnes ont l'anglais comme langue maternelle (L1) ou la pratique en qualité de langue seconde (L2) (Crystal, 2008). En outre, selon des recherches du British Council en 2014, le nombre de personnes apprenant activement l'anglais dans le monde devrait dépasser deux milliards d'ici 2020.

Savoir parler anglais est devenu une nécessité dans un monde interconnecté où règnent les échanges à une échelle globalisée. Force est de constater que cette langue s'impose de manière incontournable dans les domaines de la recherche, de la publication, mais aussi dans des domaines variés, comme les modes d'emploi des biens de consommation courante ou Internet. L'anglais s'avère donc être une langue essentielle à maîtriser d'un point de vue professionnel et social.

Cette situation pose la question de l'influence grandissante d'une langue étrangère s'immiscant jusque dans les moindres recoins de nos existences, comblant les interstices laissés en friche par l'usage de nombreux mots empruntés au jargon international popularisé sous la forme d'un anglais pratique et praticable.

Selon une étude récente publiée en 2016 sur le site *Education First*, la France se classe au 22^e rang sur 26 parmi les pays européens pour les compétences en anglais. Ce résultat, pour le moins contrasté, jette une lumière crue sur la question de l'efficacité de l'apprentissage de l'anglais en France, autant que sur la manière dont cet enseignement est appréhendé.

Or, en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (désormais CECRL) revendiquait une approche « complète » d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues et l'Éducation Nationale a remarqué que : « les objectifs du cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; **une priorité doit être cependant assignée à l'oral** » (France, 2006).

Cet extrait attire l'attention sur le fait que l'Éducation Nationale et le CECRL semblent concéder une place privilégiée à l'expression orale, ce qui conduit à recentrer le débat sur les interactions verbales entre l'enseignant et l'élève et sacrifier dans une certaine mesure l'apprentissage théorique pour s'intéresser aux interactions interpersonnelles entre acteurs sociaux partageant une langue et un objectif commun : celui de la communication.

La position prise ici est que ces interactions répétées au cours de la vie de l'enseignement de la langue étrangère fondent la relation entre les différents acteurs sur laquelle tout enseignement et apprentissage d'une langue vivante devrait reposer. Le langage parlé est également et avant tout celui de l'instantanéité, de la demande formulée sur-le-champ, de la question posée qui attend une réponse immédiate, il est la capacité d'interagir avec l'autrui – comme le souligne le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Le point de départ du questionnement :

Si avoir la capacité de communiquer en anglais nous semble primordial, notre réflexion tournera autour des **représentations** des élèves et des professeurs au sujet de la **correction** des **erreurs** à l'oral, en traitant plus particulièrement l'impact de la correction sur la **prise de parole** des élèves.

Chaque mot clé se doit d'être défini précisément :

Les représentations :

1. Les représentations que les enseignants et les élèves construisent sont basées sur leurs croyances et leurs expériences antérieures. Les représentations que l'enseignant construit sur sa fonction dans le processus d'apprentissage d'une L2 jouent un rôle important dans ses attitudes et postures. « En effet, les choix pédagogiques et les attitudes des enseignants sont influencés par les représentations qu'ils construisent sur eux-mêmes, sur l'apprentissage, sur le langage et sur les apprenants » (Starkey-Perret *et al.*, 2012, cités par Starkey-Perret, 2013, p.201).

Les représentations que l'enseignant construit affecteront ses méthodes pédagogiques et la manière dont il mettra en œuvre ses stratégies d'apprentissage/enseignement. De la même manière, les représentations des élèves proviendront de leurs vécus avec les enseignants, leurs croyances et pratiques. En effet, la réalité qu'un individu construit est façonnée par ses représentations sociales. « Il ne s'agit donc pas d'une réalité vraie et objective, mais d'une réalité construite par chacun par le biais des représentations (...) qu'il associe à ce qu'il rencontre » (Starkey-Perret, 2012, p.19).

Les erreurs :

2. Narcy-Combes (2005b) indique qu'une erreur est « une production non conforme à un modèle socio normé de la langue ciblée » (p.102). Il convient de distinguer « l'erreur déclarative, qui provient d'un défaut de compétence, de l'erreur procédurale, qui provient d'un défaut de performance » (Narcy-Combes, 2005b, p.102). Cette définition est basée sur le travail de Chomsky (1976) ; selon lui il y a une distinction entre « compétence, c'est-à-dire la connaissance des règles qui régissent le système linguistique, et performance, c'est-à-dire l'usage qui est fait de la langue en situation réelle » (cité par Narcy-Combes, 2005b, p.37).

Il est souvent difficile de dire avec certitude pourquoi une erreur a été commise, si elle provient d'un manque de compétence ou d'un lapsus « *slip of the tongue* ». Nous proposons pour ce mémoire qu'une erreur se produit quand un élève dit un énoncé qui ne correspond pas aux normes attendues.

3. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) préconise une évaluation positive des compétences des apprenants, ce qui invite les professeurs à adopter une attitude bienveillante face à l'erreur, mais il faut préciser qu'il ne prône aucune approche particulière pour les corrections. Ainsi, chaque enseignant peut choisir comment se positionner quant au traitement ou non de l'erreur.

Les corrections :

4. Tout apprentissage passe par la production d'erreurs d'élèves. Selon Viau (2005), il ne faut pas « oublier que l'école est un lieu d'apprentissage. Or apprendre implique inévitablement des erreurs ; il ne faudrait donc pas tomber dans le piège de punir les élèves parce qu'ils apprennent » (p.8).

Après beaucoup de discussions avec des anciens élèves du système scolaire français, nous croyons que pendant longtemps, les professeurs de langue reprenaient verbalement automatiquement les élèves qui faisait des erreurs avec la création directe d'un sentiment de peur allant jusqu'à hésiter ou refuser de participer oralement en anglais les cours suivants. L'approche actionnelle met en avant « un enseignement basé sur des situations réelles de communication en proposant des activités qui ne risquent pas de bloquer le plaisir ou la volonté de s'exprimer » (Mialeret, 2004, p.64). Dans l'approche actionnelle, le droit à l'erreur est intégré dans l'apprentissage scolaire et la valeur positive du traitement de l'erreur est essentielle pour la progression de l'élève à long terme. Le rôle du professeur est d'encourager ses élèves à parler même s'ils n'y arrivent pas à la perfection.

5. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) considère les élèves comme des « acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) » (p.15). Il met l'accent sur l'expression orale en interaction, ce qui modifie le but de l'enseignement. Les élèves doivent être capables de plusieurs actions langagières orales : savoir répondre à des questions posées soit par le professeur soit par d'autres élèves, comprendre les réponses, demander une explication ou des conseils, exprimer un besoin, faire des commentaires ou des remarques, débattre, discuter, argumenter son avis, faire un exposé/une présentation, résoudre des problèmes, etc. Auparavant, acquérir la maîtrise d'une langue « avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle » était prioritaire (Conseil de l'Europe, 2001, p.11). Désormais, la focalisation est placée sur l'usage de langue en tant qu'acteur social pendant des interactions. Pour Vygotski (1934), la fonction initiale du langage est « la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage » (cité par Vergnaud, 2000, p.44).

Narcy-Combes (2005a) explique que « la production langagière consiste à accomplir des tâches sociales [...] c'est ce qui détermine le besoin de communiquer » (p.32). Charmeux (1996) affirme que « pour apprendre, l'élève ne peut pas faire l'économie de la parole, de sa parole » (p.3). C'est en parlant et en produisant qu'on apprend. Un langage n'est pas qu'une fin en soi, mais contribue plutôt à atteindre un objectif dont le but est l'interaction avec d'autres locuteurs.

6. Il convient de différencier correction d'erreurs et négociation de sens. La négociation de sens est un processus pour parvenir à une compréhension claire de l'autre. Selon Ellis (2003), il s'agit des vérifications de compréhension (*comprehension checks*), des demandes d'éclaircissements (*clarification requests*), des vérifications de confirmation (*confirmation checks*) et des « *recasts* » (reformulation par l'enseignant de l'énoncé sans erreur) (Ellis, 2003, p.71).

7. Côté correction rétroactive, Lyster et Ranta (1997) mettent en avant six possibilités. Selon eux, les six principaux types sont les suivants : la correction explicite (indiquer clairement que la production orale de l'élève est incorrecte et donner la forme correcte), la reformulation implicite « *recasts* » (reformulation par l'enseignant de l'énoncé de l'élève sans l'erreur), la demande de clarification (en indiquant que l'énoncé n'est pas correctement formé et qu'une reformulation ou une répétition est nécessaire), le *feedback* métalinguistique (en indiquant qu'il y a une erreur dans l'énoncé de l'élève sans fournir la forme correcte), l'élicitation (des techniques utilisées par l'enseignant pour obtenir directement la forme correcte) et la répétition (l'enseignant répète seulement l'erreur de l'élève avec une focalisation de l'erreur par l'intonation de l'enseignant).

Cependant, en tenant compte de la fonction primordiale de négociation de sens dans les interactions linguistiques, le rétroactive *feedback* peut être une correction ou s'apparenter à une négociation de sens. Nous convenons que les corrections explicites et le *feedback* métalinguistique sont des corrections d'erreurs. Étant donné que le *feedback* métalinguistique indique qu'il y a une erreur de la part de l'apprenant, nous considérons qu'il s'agit d'une correction d'erreur. Alors que les demandes de clarification peuvent être considérées clairement comme une négociation de sens entre les interlocuteurs.

L'élicitation peut aussi être une négociation de sens lorsque l'enseignant tente d'inciter l'élève à développer ce qu'il a dit afin d'obtenir une compréhension plus claire, mais elle peut aussi consister à inciter délibérément l'élève à obtenir la forme correcte (ce qui est une correction d'erreur). Les « *recasts* » sont plus compliqués. Il est possible qu'avec un « *recast* », un enseignant essaie explicitement de mettre en évidence la forme correcte pour l'élève, mais un « *recast* » peut aussi bien être une négociation de sens, dans laquelle l'enseignant confirme ce qu'il a compris en reformulant l'énoncé et tente de poursuivre l'interaction.

Enfin, la répétition peut être une négociation de sens en ce sens qu'un interlocuteur peut répéter une phrase ou un mot qui n'a pas été compris pour tenter d'obtenir des éclaircissements, mais les enseignants utilisent souvent la répétition avec des changements d'intonation qui mettent en évidence l'erreur de l'élève, ce qui est une correction d'erreur. Pour résumer, nous ne considérons pas les négociations de sens comme des corrections d'erreurs. Les négociations de sens servent à favoriser les échanges et les interactions linguistiques. Pour nous, les demandes de clarification servent clairement à un but de négociation de sens, et l'élicitation, les « *recasts* » et la répétition peuvent être des négociations de sens ou des corrections selon l'intention du professeur.

Dans le mémoire, nous considérerons qu'une correction d'erreur correspond uniquement à une correction explicite ou à un *feedback* métalinguistique. Les autres possibilités sont ambivalentes et peuvent, selon les cas, être une correction d'erreur ou se muer en négociation de sens.

Il faut remarquer que le fait qu'une rétroaction corrective interrompt ou pas le flux de communication (*communication flow*) ne détermine pas s'il s'agit d'une correction. En effet, une rétroaction corrective servant à négocier le sens, contribue à une meilleure compréhension entre les interlocuteurs et rend ainsi plus probable une interaction réussie.

La prise de parole :

8. En utilisant le modèle de Lyster et Ranta (1997), il y a prise de parole quand un élève répond à la question d'un enseignant, fait une remarque volontaire, ou pose une question à l'enseignant. Nous n'incluons pas les énoncés avec peu ou pas de risque d'erreur, comme oui, non, les formes d'adresse (Madame, Monsieur) et les noms.

9. Nous nous concentrerons sur les interactions entre les élèves et leur professeur. Nancy-Combes (2005a) souligne le fait que « dans les actions d'enseignement/apprentissage, tous les participants interagissent » (p.75). C'est pendant ces interactions que l'enseignant peut agir. La dynamique motivationnelle des élèves est intrinsèque, mais un professeur « peut la favoriser en intervenant sur des facteurs externes sur lesquels il a du pouvoir » (Viau, 2009, p.3). Il y a plusieurs facteurs pour la dynamique motivationnelle d'un élève, mais « les facteurs liés à la classe sont les plus importants pour l'enseignant, car il peut agir sur eux » (Viau, 2009, p.19). Nous nous concentrerons sur le facteur enseignant et l'interaction orale entre le professeur et ses élèves, notamment sur la production par élève d'un énoncé avec des erreurs. Le facteur enseignant est essentiel. « Pour des élèves comparables du point de vue de leurs caractéristiques, (...) le fait d'être scolarisé avec tel ou tel professeur peut donner lieu à des différences très significatives au niveau de leur acquisition en fin d'année scolaire » (Felouzis, 1997, p.152) et l'écart peut atteindre 5 points sur 20.

Dans une première partie, nous développerons le cadre théorique en traitant l'acquisition d'une langue seconde et les théories de la motivation. Dans une deuxième partie, nous préciserons notre problématique ainsi que les hypothèses de recherche. La troisième partie sera consacrée à la méthodologie du recueil de données. La quatrième donnera les résultats. Enfin, une dernière partie sera dédiée à l'analyse et à la discussion des résultats.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. L'acquisition d'une langue seconde

L'acquisition d'une langue seconde est un processus complexe et des études en cours tentent de mieux cerner le phénomène. Cependant, comme le fait remarquer Ellis (2006, cité par Doughty & Long, 2006), il faudrait être à la fois linguiste, psychologue, physiologiste, neuroscientifique computationnel – et bien plus encore – pour comprendre l'ensemble des facteurs entrant en jeu dans cette acquisition.

Alors que les rôles de l'*input* de l'*output* ont été mis en évidence dans le passé, des approches sociolinguistiques et contextuelles ont été avancées ces dernières années, montrant que l'apprentissage de la langue est un processus plus complexe que la simple acquisition des structures linguistiques. L'apprentissage et l'utilisation de la langue sont en effet façonnés par des processus sociaux. La socialisation linguistique tente de prendre en compte la complexité cognitive, culturelle, sociale et politique de l'apprentissage des langues.

Le champ de recherche en acquisition des langues étant conséquent, nous avons décidé de nous concentrer sur certains éléments clés dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde (désormais L2) : l'apprentissage par rapport à l'acquisition d'une langue, la position de l'interface, le rôle de l'*input* et de l'*output*, l'apprentissage par l'action, le repérage (*noticing*) et repérer le décalage (*notice the gap*), l'*input enhancement*, le caractère implicite/explicite de l'apprentissage/acquisition d'une L2, le dialogue collaboratif (*knowledge-building dialogue*), l'interlangue et la fossilisation, la nativisation, l'émergentisme et le rôle du professeur pendant les interactions enseignant-élèves. Par la suite, nous discuterons la correction des erreurs et son effet sur la prise de parole par élèves, le débat autour de la correction à l'oral et la correction à l'oral toujours populaire.

1.1.1. L'apprentissage par rapport à l'acquisition d'une langue

Krashen (1981) oppose l'**acquisition** d'une langue (souvent en contexte immersif) à l'**apprentissage** ayant lieu en milieu scolaire. Les deux termes ont un élément commun, l'augmentation des connaissances. Pourtant, il y a aussi des éléments qui les différencient. Le terme d'acquisition se réfère à l'acquisition de la langue de manière inconsciente, intérieure, et non observable. L'acquisition conduit l'apprenant d'une langue étrangère d'un stade de départ de non-compétence communicative à un stade de compétence plus étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée. L'acquisition vise la communication et le fait de se faire comprendre sans tenir compte de normes grammaticales de la langue. Au contraire, l'apprentissage est un processus conscient et observable impliquant un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu scolaire. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles de la langue, soit implicitement (approche inductive¹), soit explicitement (approche déductive).

L'apprentissage est une démarche et l'acquisition est une résultante logique de cette démarche d'apprentissage, mais elle n'est pas automatique (Ellis, 2008). L'apprentissage représente la transformation de l'information (*l'input*) en connaissance et compétence par l'apprenant. Cependant, il y a des apprentissages qui ne se terminent pas par une acquisition. L'enseignant a le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue, son rôle est crucial dans l'acquisition des nouvelles connaissances et dans le processus de développement des compétences de communication. Il est probable que pour arriver à l'utilisation d'une langue seconde, l'apprenant passe par les deux processus, les deux étant très importants pour arriver à communiquer en situation réelle (Ellis, 2002, 2008). Nous nous concentrerons sur l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire. Un concept lié à l'apprentissage et l'acquisition de L2 est la position de l'interface que nous allons maintenant examiner plus en détail.

¹ La Pratique Raisonnée de la Langue (PRL) est l'approche prônée par les B.O., dans laquelle l'apprenant trouve lui-même la règle en utilisant une démarche inductive.

1.1.1.1. La position de l'interface

La position de l'interface est un concept en Recherche en Acquisition des Langues (désormais RAL) qui décrit les diverses relations théoriques possibles entre la connaissance implicite et la connaissance explicite dans l'esprit d'un apprenant de L2.

Les connaissances implicites sont des connaissances linguistiques que les apprenants possèdent intuitivement, mais qu'ils ne sont pas capables de mettre en mots ; les connaissances explicites sont des connaissances linguistiques que les apprenants possèdent et sont également capables de verbaliser.

Par exemple, les locuteurs natifs de l'anglais savent intuitivement si un énoncé est correct (connaissances implicites), mais peuvent être incapables d'articuler comment ces règles grammaticales fonctionnent. Inversement, un apprenant d'anglais en tant que L2 peut être capable d'expliquer comment des règles grammaticales fonctionnent (connaissances explicites), mais peut ne pas encore être capable d'utiliser ces règles dans la parole naturelle et fluide. La nature de la relation entre ces deux types de connaissances chez les apprenants de L2 a fait l'objet d'une attention considérable dans la recherche sur l'acquisition de L2.

Il y a trois positions de l'interface : la position sans interface « *non-interface position* » associée à Krashen (1981), la position de l'interface forte « *strong interface position* » associée à DeKeyser (1995) et la position de l'interface faible « *weak interface position* » associée à Ellis (2008). « *Non-interface position* » stipule qu'il n'y a aucune relation entre ces deux types de connaissances ; en d'autres termes, les connaissances qui ont été acquises explicitement ne peuvent jamais devenir des connaissances linguistiques automatiques et rapides (Krashen, 1981). « *Strong interface position* » implique que la connaissance explicite de la langue peut toujours devenir une connaissance implicite de la langue, et que cette connaissance devient implicite par la pratique répétée (DeKeyser, 1995). « *Weak interface position* » indique que la connaissance explicite de la langue peut devenir implicite dans une certaine mesure, mais qu'elle est limitée par divers facteurs de développement (Ellis, 2008).

Dans la « *non-interface position* », il y a une séparation absolue des connaissances linguistiques implicites et explicites dans l'esprit des locuteurs. Dans cette optique, il serait possible d'avoir une connaissance implicite et explicite des mêmes caractéristiques linguistiques sans qu'elles ne soient reliées de quelque manière que ce soit (Krashen, 1981). Les points de vue de Krashen (1981) ont été critiqués par d'autres chercheurs en apprentissage de L2, entre autres pour leur manque de falsifiabilité.

« *Strong interface position* » considère l'apprentissage des langues à peu près comme tout autre type d'apprentissage. Dans cette optique, tous les types d'apprentissage suivent la même séquence, de la connaissance déclarative (connaissance explicite de la chose à apprendre), à la connaissance procédurale (connaissance de la façon dont la chose est faite), et enfin à l'automatisation de cette connaissance procédurale (DeKeyser, 1995). Les apprenants passent d'une étape de connaissance à l'autre par la pratique (DeKeyser, 1995).

« *Weak interface position* » est un moyen de catégoriser les positions qui se situent quelque part dans le continuum entre « *non-interface position* » et « *strong interface position* ». Selon le modèle de « *weak interface position* » de Ellis (2008), les caractéristiques développementales du langage, comme le *s* à la troisième personne, ne peuvent être converties en connaissances implicites que si l'apprenant est au stade de développement approprié pour cette caractéristique. Ellis (2008) suppose un rôle indirect de la connaissance explicite dans le développement d'un système de connaissances implicites. Notre position est proche de « *weak interface position* » pour l'apprentissage et l'acquisition d'une L2 dans le sens où les connaissances explicites et implicites jouent un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde, mais savoir dans quelle mesure chacune y contribue est complexe. Baddeley, Eysen et Anderson (2009) « *established that explicit knowledge cannot become procedural, but that explicit knowledge can facilitate the acquisition of procedural knowledge and that the two systems are built up at the same time during real-life language use* »² (Starkey-Perret et al., 2017, p.10).

² Ont établi que la connaissance explicite ne peut pas devenir procédurale, mais que la connaissance explicite peut faciliter l'acquisition de connaissances procédurales et que les deux systèmes sont construits en même temps lors de l'utilisation d'une langue dans la vraie vie (traduction libre).

Même si nous supposons que les apprenants d'une L2 peuvent parfois avoir besoin d'explicitations explicites sur le fonctionnement de la L2, en particulier sur ce qui est grammatical et non grammatical, nous suggérons que les corrections à l'oral ne sont pas le moment de le faire. Une correction à l'oral est souvent brève et peut s'oublier rapidement, des recherches plus poussées sont nécessaires pour déterminer si l'on peut s'attendre à une véritable *uptake* par l'apprenant après une correction à l'oral momentanée. Étant donné que les apprenants de l'anglais comme L2 au secondaire ne sont pas des utilisateurs expérimentés³, nous croyons que l'accent devrait être mis sur l'encouragement des apprenants à utiliser et à manipuler la langue à l'oral le plus possible, y compris la prise de risques. Nous aborderons l'importance de prendre des risques en variant les structures des énoncés afin de favoriser le développement langagier. Selon Lowie (2016), plus il y a de variabilité linguistique, plus il y a d'apprentissage.

Notre positionnement est de favoriser la prise de risques à l'oral par les élèves, dans un environnement bienveillant dans lequel tant qu'un énoncé est compréhensible, une interaction réussie est priorisée et la rigueur linguistique est moins importante.

1.1.1.2. La théorie de l'*input* de Krashen

La théorie de l'*input* développée par Krashen (1985) met en évidence le rôle prépondérant **des influences et sources externes** venant de locuteurs natifs. L'*input* permet à l'apprenant de L2 de se familiariser avec elle et en même temps d'être exposé aux nuances et aux modalités de la langue. L'*input* constitue « la langue et l'information auxquelles l'apprenant est exposé » (Narcy-Combes, 2005b, p.149). Combes-Joncheray (1999) rappelle que l'*input* « représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence. L'*input* sera reçu en fonction des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant et sera reconstruit en une interprétation relativement différente des objectifs de celui

³ Un niveau C2 selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

qui l'a construit initialement » (cité par Narcy-Combes, 2005a, p.138). L'apprenant construit sa propre interlangue, qui évolue et change au cours du processus d'apprentissage. Nous discuterons de l'interlangue par la suite plus en détail.

Selon la théorie de l'*input*, l'apprenant s'améliore et progresse lorsqu'il reçoit de l'*input* en langue seconde qui dépasse son niveau actuel de compétence linguistique. Par exemple, si un apprenant se trouve à un stade « i », alors l'acquisition se produit lorsqu'il est exposé à de l'*input* compréhensible qui appartient au niveau « i + 1 ». Nous pouvons alors définir l'expression de « l'*input* compréhensible » comme la langue cible que l'apprenant ne serait pas en mesure de produire, mais qu'il peut encore comprendre. Le sens transmis avec succès constitue l'expérience d'apprentissage. Pourtant, l'*input* tout seul ne suffit pas à l'apprentissage/acquisition d'une langue. Un apprenant doit passer de la compréhension de l'*input* à la capacité d'utiliser et de produire les mêmes structures.

1.1.1.3. La théorie de l'*output* de Swain

Swain (2000) a soutenu la théorie de l'*output*, qui promeut l'idée que même avec beaucoup d'*input* dans la langue cible, ce n'est qu'une des premières étapes de l'acquisition d'une langue. L'*input* à lui seul n'est pas suffisant pour atteindre l'objectif de communiquer dans la langue cible. En effet, elle nécessite aussi la pratique, car « c'est en parlant qu'on apprend à parler » (Arnold, 2006, p.410). L'*output* contribue à la réflexion et à l'intégration des aspects de la langue seconde (L2) à un niveau plus profond.

Pour Swain (2000), l'*output* se définit comme la « langue produite par l'apprenant » (Narcy-Combes, 2005b, p.150). Tandis que l'*input* joue un rôle dans l'apprentissage d'une L2, l'*output* contribue à la réflexion et à l'intégration des aspects de la L2. « Lorsque les apprenants doivent faire des efforts pour rendre leur production compréhensible, ils renforcent dans le même temps leurs acquisitions linguistiques » (Narcy-Combes, 2005a p.150). Quand nous interagissons avec quelqu'un dans la L2, nous sommes des acteurs sociaux. C'est pendant ces interactions que les apprenants font des négociations de sens ce qui contribue à acquérir une L2. En effet, l'apprentissage et l'acquisition d'une L2 nécessitent aussi la pratique de l'interaction orale entre des personnes.

Un décalage existe entre ce que l'apprenant peut comprendre (*input*) et ce qu'il peut produire (*output*). L'élève est un acteur volontaire et libre dans son engagement à progresser. Selon la perspective de van Lier (2000, cité par Swain, 2000, p.99), l'interaction est plus qu'une simple source d'information compréhensible, ou un *input* comme « *feedback* ». L'interaction permet également aux apprenants d'utiliser la langue cible, c'est-à-dire de produire. La production incite les apprenants à développer le langage plus profondément – avec plus d'efforts mentaux – que l'*input*. Avec l'*output*, l'apprenant est en situation de contrôle.

Swain évoque l'idée clé de l'approche actionnelle quand elle écrit « *to produce, learners need to do something* »⁴ (2000, p.99). Selon elle, « *output (is) a socially constructed cognitive tool. As a tool, dialogue serves second language learning by mediating its own construction, and the construction of knowledge about itself. Internalization of process and knowledge is facilitated by their initial appearance in external speech* »⁵ (Swain, 2000, p.112). Nous retrouvons l'idée des interactions entre des acteurs sociaux de l'approche actionnelle.

L'*output* de l'apprenant montre dans quelle mesure il a réussi à intégrer la L2 par sa capacité à l'utiliser. « L'*output*, ou production de l'apprenant, va permettre de mesurer à quel point le travail de l'*intake* a été efficace » (Narcy-Combes, 2005b, p.53). L'*intake* constitue la part de l'*input* que « les apprenants retiennent en mémoire du travail » pour être « intégrée à l'interlangue de l'apprenant » (Narcy-Combes, 2005b, p.149). Cet *intake* peut être considéré comme une réussite lorsqu'un apprenant peut l'intégrer dans sa propre interlangue et le réutiliser lui-même.

1.1.1.4. L'apprentissage par l'action (« *learning by doing* »)

La théorie de l'*output* de Swain (2000) émet l'hypothèse que nous apprenons une langue en produisant en L2. De la même manière, Baddeley, Eysenk et Anderson (2009)

⁴ Pour produire, les apprenants doivent faire quelque chose (traduction libre).

⁵ L'*output* est un outil cognitif construit socialement. En tant qu'outil, le dialogue sert l'apprentissage de la langue seconde en servant de médiateur à sa propre construction et à la construction de connaissances sur lui-même. L'intériorisation du processus et de la connaissance est facilitée par leur apparition initiale dans le discours externe (traduction libre).

expliquent que c'est par la pratique que nous apprenons une langue. Avant les travaux de réflexion linguistiques du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), Dewey avait introduit la théorie de l'apprentissage par l'action en 1916. Selon lui, « *give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results* »⁶ (Dewey, 2004, initialement publié en 1916, p.148). Il existe un lien fort entre approche actionnelle et théorie de l'apprentissage par l'action pour développer des compétences chez les élèves. L'apprentissage par l'action revient à faire quelque chose qui contribue à l'apprentissage en permettant aux acteurs sociaux de s'exprimer en L2.

Schmidt et Frota (1986) ont également mis l'accent sur l'apprentissage d'une seconde langue par la production, c'est-à-dire la pratique. « Le processus d'apprentissage est long, semé d'erreurs et d'approximations. Il se fonde sur l'action et la pratique » (Narcy-Combes, 2005b, p.48). Nous retrouvons là l'idée d'un apprentissage par l'action et l'inévitabilité des erreurs. Encourager les apprenants à s'exprimer et interagir le plus possible est un objectif constant pour un enseignant de langues.

Pour Vygotski, « "Au début était le Verbe". À cette parole, de l'Évangile, Goethe a répondu par la voix de Faust : "Au début était l'Action", voulant par-là déprécier le mot. (...) Le mot n'était pas au début. Au début il y avait l'action. Le mot constitue la fin plutôt que le début du développement »⁷ (1934, cité par Vergnaud, 2000 p.68). L'action accompagne le mot, ce qui veut dire que l'action détermine le processus éducatif. Cela nous ramène ainsi à notre réflexion sur la participation orale en interaction en soulignant l'aspect primordial de la prise de parole entre les acteurs de la classe.

1.1.2. Repérage (« *noticing* ») et repérer le décalage (« *notice the gap* »)

Schmidt et Frota (1986) remarquent un concept clé dans l'apprentissage d'une L2 qui s'appelle « *notice the gap* » (repérer le décalage). C'est-à-dire que l'apprenant doit remarquer la différence entre les formes non ciblées qu'il produit et les formes cibles qui

⁶ Donnez aux élèves quelque chose à faire, pas quelque chose à apprendre ; et l'action est d'une nature à exiger la réflexion ; il en résulte naturellement l'apprentissage (traduction libre).

⁷ C'est ainsi que le reformule Vygotski, mais en fait la citation exacte est : « Au commencement, il y avait le Verbe ». Évangile selon saint Jean. La Bible. Jn 1/1.

apparaissent dans l'*input*. Les erreurs persistent même une fois le décalage constaté à cause du phénomène de fossilisation. Schmidt souligne l'importance de repérer le décalage afin de progresser : « *identifying how the input to which the learner is exposed differs from the output the learner is able to generate* »⁸ (1990, 1994, 2001, cité par Ellis, 2003, p.47).

Faerch et Kasper (1986, cités par Ellis, 2003) ont montré que les modifications interactives de l'*input* ne conduiront à l'acquisition que si les apprenants reconnaissent qu'un décalage dans la compréhension est le résultat non pas de l'incapacité de l'interlocuteur à se faire comprendre, mais du manque de connaissances linguistiques de l'apprenant. Narcy-Combes (2005a) remarque que les chercheurs « s'accordent pour dire que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire traitement au niveau du sens, et repérage actif (*noticing*) » (p.44). Faerch et Kasper (1986, cités par Ellis, 2003) soulignent également que tous les problèmes de communication, même s'ils sont pleinement négociés, ne contribueront pas nécessairement à l'acquisition.

Selon Swain (2000), « *it was the act of attempting to produce language which focused the learner's attention on what he or she did not know, or knew imperfectly* »⁹ (p.10). Autrement dit, ce n'est qu'en essayant de produire que nous repérons le décalage entre notre production en L2 et la production d'un locuteur expérimenté avec un niveau C2¹⁰. Selon Rogers (1971), « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (p.150).

Pour Narcy-Combes (2005b), l'apprentissage d'une L2 est construit et non transmis. Ainsi, le repérage doit venir de l'apprenant lui-même pour en prendre conscience. Lorsque le professeur fait un repérage à la place de l'élève, cela ne vient pas de l'apprenant et nous nous demandons s'il est profitable pour l'apprentissage. Même si un apprenant est capable de comprendre une correction à un moment donné, la correction n'est

⁸ Identifier comment l'input auquel l'apprenant est exposé diffère de l'output que l'apprenant est capable de générer (traduction libre).

⁹ C'est le fait d'essayer de produire un langage qui focalise l'attention de l'apprenant sur ce qu'il ne sait pas ou ne sait pas parfaitement (traduction libre).

¹⁰ Un niveau C2 est un utilisateur expérimenté selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

pas nécessairement intégrée par l'apprenant sur le long terme. Nous nous demandons si la correction des erreurs à l'oral par l'enseignant est utile pour les élèves, car elle est momentanée. Étant donné qu'une correction à l'oral est fugace, pourrions-nous espérer un vrai *uptake* par l'apprenant d'une brève correction à l'oral ?

Selon Narcy-Combes (2005b), « on n'apprend que ce que l'on est prêt à apprendre » (p.20). De surcroît, Schmidt et Frota (1986) remarquent qu'un apprenant ne peut pas comprendre le « *i + 1* » proposé, tant qu'il n'est pas prêt à le faire. Ce processus varie grandement d'une personne à l'autre. Il est très complexe de déterminer avec précision les connaissances qu'un apprenant est prêt à apprendre. La pertinence des corrections à l'oral semble ainsi être remise en question.

1.1.2.1. L'apprentissage/acquisition d'une langue seconde et son caractère implicite/explicite

Ellis (2006, cité par Doughty et Long, 2006) remarque qu'au cours de l'apprentissage d'une langue, la plupart des ajustements linguistiques, sinon tous, sont le résultat d'un apprentissage implicite plutôt qu'explicite. Les locuteurs qui parlent une langue à un niveau C2, équivalent à un utilisateur expérimenté (Conseil de l'Europe, 2001), l'ont pratiqué des dizaines de milliers d'heures. Ils ont traité plusieurs millions d'énoncés impliquant des dizaines de milliers de types. Cela suggère que la quantité de la pratique d'une langue est directement liée au niveau obtenu.

Pourtant, cela nous revient à poser la question didactique suivante : l'apprentissage d'une L2 doit-elle passer par l'explicite ou est-il possible de l'apprendre implicitement ? Ou bien peut-être est-ce une combinaison de ces deux options ? Il existe des recherches contradictoires sur ce sujet et d'autres études sont nécessaires pour mieux le comprendre.

Or, comme discuté dans la partie 1.1.1.1, la position de l'interface (*non, weak* ou *strong*) de l'enseignant déterminera sa posture vers l'apprentissage et l'acquisition d'une L2 et ainsi façonnera ses méthodes d'enseignement.

Un enseignant d'anglais au lycée voit ses élèves moins de trois heures chaque semaine. Nous nous demandons s'il ne serait pas préférable d'encourager au maximum la prise de parole des élèves plutôt que de corriger leurs erreurs, tant qu'elles n'entravent pas une interaction réussie entre les locuteurs. Bien que notre sujet porte sur la prise de parole et l'interaction à l'oral entre l'enseignant et l'apprenant, nous trouvons pertinent d'évoquer brièvement le débat autour d'une meilleure utilisation des heures de cours d'anglais dans la scolarité secondaire. Vu le nombre limité d'heures d'anglais par semaine, certains chercheurs avaient suggéré que la meilleure stratégie serait le « *input enhancement* » (désormais *IE*) (Sharwood Smith 1991, 1993 ; Sharwood Smith & Truscott, 2014).

1.1.2.2. L'« *input enhancement* »

Le terme « *input enhancement* » (Sharwood Smith, 1991, 1993) désigne les techniques utilisées par les enseignants pour faire ressortir certaines caractéristiques essentielles d'une L2 pour les élèves, comme l'ordre des mots, les parties de mots qui expriment le temps, l'accord et le nombre par exemple. Ces techniques visent à attirer l'attention sur des aspects d'une langue qui ne sont pas encore acquis.

Il ne s'agit pas nécessairement de sensibiliser consciemment les apprenants aux intentions de l'enseignant. L'*IE* implique les techniques délibérément ou instinctivement utilisées dans l'enseignement des langues, ainsi que la façon dont les professeurs modifient leur discours lorsqu'ils parlent à des locuteurs non natifs - « *teacher talk* » (Ellis, 2003, p.297). L'*IE* peut augmenter les chances du repérage des formes de la part de l'apprenant et également l'aider à détecter les écarts entre la norme attendue et ce qu'il a produit.

En classe de langues, le langage est à la fois la façon de communiquer, mais aussi la finalité et l'instrument permettant de parvenir à celle-ci. Arnold (2006) souligne que l'apprentissage des langues secondes/étrangères est une des disciplines les plus susceptibles de créer un sentiment d'anxiété chez les élèves. Un élève est placé dans une situation avec un haut niveau de vulnérabilité lorsqu'il prend la parole puisqu'il doit s'exprimer devant ses camarades, en utilisant une langue avec laquelle il n'est pas sûr d'être

à l'aise (Arnold, 2006). Concernant les activités de la communication orale, le professeur doit être conscient que les problèmes se produisent pour deux raisons : d'une part, la possibilité que l'élève s'exprime difficilement dans la L2 et d'autre part, la nature publique de la prise de parole pouvant entraîner des sentiments tels que la peur d'être mal vu par ses camarades (soit comme un « intello » ou soit comme un élève en dessous de leur niveau) (Arnold, 2006).

Prenant en compte les facteurs affectifs, tel que l'anxiété chez les élèves, notre positionnement est qu'il vaut mieux d'être prudent avec les corrections à l'oral. L'ampleur du risque de découragement, de provoquer l'anxiété chez les élèves, parmi d'autres facteurs défavorables est inconnue. Notre positionnement est de susciter la prise de parole et la prise de risque par les élèves au maximum.

1.1.2.3. Le dialogue collaboratif « *knowledge-building dialogue* »

Les interactions entre apprenants et l'enseignant agissent comme un dialogue collaboratif. Ce dialogue est un dialogue de développement des connaissances. Selon Swain (2000), « *in second language learning it is dialogue that constructs linguistic knowledge* »¹¹ (p.97). Par les négociations de sens, la compréhension s'acquiert au fur et à mesure que les interlocuteurs répètent et reformulent pour leurs interlocuteurs.

Ellis (2003) précise que le développement des connaissances (« *knowledge-building* ») se produit à la fois en utilisant la L2 pour s'exprimer et pour répondre à ce qui est dit, en s'occupant consciemment des formes linguistiques qui apparaissent dans les énoncés. Selon Swain (2000), « *in 'negotiation of meaning' tasks: meaning is focused on and error is ignored in an attempt to create an effective social interaction* »¹² (p.107). L'accent est mis sur une interaction réussie, indépendamment de la présence d'une ou plusieurs erreurs. Des erreurs mènent à une négociation de sens entre les interlocuteurs et la plupart de temps, ils parviennent à se comprendre. Cela reprend l'idée de l'approche

¹¹ Dans l'apprentissage de la langue seconde, c'est le dialogue qui construit les connaissances linguistiques (traduction libre).

¹² Dans les tâches de 'négociation du sens' : on se centre sur le sens et l'erreur est ignorée dans une tentative de créer une interaction sociale efficace (traduction libre).

actionnelle, dans laquelle les apprenants sont des acteurs sociaux qui interagissent dans le but d'une interaction réussie.

1.1.2.4. L'interlangue et la fossilisation

Une interlangue est une langue intermédiaire qui est une langue artificielle servant d'intermédiaire entre la langue source et la langue cible (Ellis, 2003). Tout apprenant d'une L2 construit une interlangue pendant le processus d'apprentissage et d'acquisition. Même si le terme interlangue est un peu dépassé, l'idée reste de la « variété linguistique transitoire de l'apprenant » en L2 (Veronique, 2017, p.8).

Narcy-Combes (2005b) ajoute que « certains chercheurs postulent aujourd'hui que l'apprenant ne fait pas d'erreur, mais construit un système qui lui est propre et qui a sa logique interne, à partir des hypothèses qu'il fait sur le fonctionnement de la langue » (p.102). La construction par l'apprenant de sa propre interlangue fait partie du processus naturel dans l'apprentissage d'une L2 et cette interlangue évolue avec le temps et la pratique. C'est la raison pour laquelle il nous semble important d'introduire le concept de fossilisation.

Le phénomène de fossilisation pour les apprenants d'une L2 est le fait que la plupart des apprenants d'une L2 cessent de se développer et n'acquièrent jamais toutes les compétences linguistiques requises.

Néanmoins, si certains apprenants d'une L2 peuvent surmonter la fossilisation interlangue, ils ne sont que 5% selon Selinker (1992), la majorité des apprenants d'une L2 ne le peuvent pas, quelle que soit la quantité d'explication ou d'enseignement par un locuteur expérimenté.

Certains enseignants préfèrent alerter lorsqu'il y a une production non conforme aux attentes (désormais PNCA) par l'élève pour lutter contre trop de fossilisation, en utilisant la correction rétroactive. Pourtant, Schmidt et Frota (1986) ont mis en évidence une persistance des erreurs même face à l'abondance de l'*input* et même lorsque les erreurs ont été corrigées par des locuteurs natifs et que l'apprenant a reconnu et compris les corrections. Schmidt et Frota (1986) ne détaillent pas exactement ce que comprend une

correction, et nous supposons que pour eux, une correction existe quand il y a une PNCA par R et qu'un locuteur expérimenté l'a corrigé. Schmidt et Frota (1996) remarquent qu'il y a une « *persistence of errors in the face of abundant evidence in input that what R said was not what native speakers said, even when errors were corrected by native speakers and R recognized and understood the corrections* »¹³ (p.317).

Cette persistance s'explique par la fossilisation. Les chercheurs se demandent si la complaisance s'installe une fois que les apprenants d'une L2 commencent à communiquer dans la langue cible, de manière suffisamment efficace pour eux, et si, par conséquent, la motivation à acquérir des compétences de niveau d'un locuteur natif diminue.

Cette question n'a pas encore trouvé de réponse définitive dans les recherches menées à ce jour. Le phénomène de fossilisation nous intéresse, car si la plupart des apprenants ne parviennent pas à acquérir un niveau d'anglais avancé¹⁴ nous pouvons nous interroger sur l'intérêt de les corriger à l'oral. L'enseignant est confronté au dilemme suivant : **corriger les élèves à l'oral dans le but de leur apprendre une forme correcte ou bien laisser parler les élèves sans les corriger pour s'engager davantage à prendre la parole.**

1.1.2.5. La nativisation

Le phénomène de nativisation est lié à l'interlangue et est décrit par Andersen (1983) : « l'apprenant traite toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés (ceux de L1, mais aussi ceux qu'il invente) » (cité par Narcy-Combes, 2009, p.5). Cette nativisation explique les écarts entre ce que l'apprenant produit en L2 et ce que l'apprenant a appris.

Narcy-Combes (2005a) précise qu'« une hypothèse forte sur l'apprentissage des langues est que l'acquisition d'une culture et d'une L2 est très conditionnée par la culture et la langue 1, mais également par d'autres données » (p.138). Il remarque que « toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois » et que la « fluidité

¹³ Persistance d'erreurs malgré l'abondance de preuves dans l'*input* que ce que R a dit n'était pas ce que les locuteurs natifs ont dit, même lorsque les erreurs ont été corrigées par des locuteurs natifs et que R a reconnu et compris les corrections (traduction libre).

¹⁴ Un niveau C2 selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

adéquate ne saurait être atteinte sans entraînement, et donc sans essai et 'erreur' » (Narcy-Combes, 2005a, p.140).

Un exemple de nativisation vu récemment pendant un stage au lycée est la phrase : « *write the names of the parts of the body of a bee* », qui est traduite mot pour mot du français « écrivez les noms des parties du corps d'une abeille ». L'usage récurrent en anglais est : « *write the names of a bee's body parts* ». Cet exemple montre les calques qu'un apprenant français peut avoir lorsqu'il nativise l'anglais avec sa langue maternelle.

Selon Narcy-Combes (2005a), c'est le concept de nativisation qui « est opératoire pour expliquer ces phénomènes et essayer de les compenser » (p.138). Il ajoute « ce que l'apprenant remarquera sera analysé en fonction de sa culture et de sa langue de départ ou d'autres critères internes » (Narcy-Combes, 2005a, p.139). Ainsi, un enseignant devrait prendre en compte les rôles de l'interlangue et de la nativisation dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2.

À cet égard, nous nous demandons une nouvelle fois si un professeur d'anglais qui voit ses élèves moins de trois heures chaque semaine peut vraiment transcender des problèmes liés à la nativisation par des corrections à l'oral.

1.1.2.6. L'émergentisme

Une théorie qui se développe actuellement dans les recherches en acquisition des langues est l'émergentisme et le fait que notre langage est émergent. « Dans ce cadre, il n'existe pas de stade initial ou final d'apprentissage, mais une évolution permanente dans le temps » (Miras, 2017, p.2). La complexité du développement langagier est approchée de manière empirique par la théorie des systèmes dynamiques (*Complex Dynamic Systems Theory*, désormais *CDST*). « L'acquisition langagière, dans une perspective émergentiste, est définie comme un processus majoritairement individuel dans lequel des sous-systèmes interagissent en redéfinissant perpétuellement le système lui-même » (Lowie, 2016, p.1).

L'apprentissage des langues est un processus complexe de sous-systèmes en interaction qui évolue au fil du temps, ce qui corrobore sa nature extrêmement individuelle. Tomasello (2003) remarque que « *the emergentist approach has focused on demonstrating that language can perfectly well be learned from input and communicative interaction* »¹⁵ (cité par Lowie, 2016, p.2). L'émergentisme va dans le sens des théories socioconstructivistes dans lesquelles les apprenants sont des acteurs sociaux qui interagissent et l'acquisition d'une langue est une activité sociale et culturelle. Vygotski (1934) et Bruner (2011) se situent dans cette perspective. Nous retrouvons les idées du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) ici, ainsi que notre positionnement, l'objectif du langage est celui de la communication.

Lowie (2016) fait remarquer que dans une perspective émergentiste, « *when language is not a predetermined system but emerges from exposure and use, explanations about grammar may not be the optimal learning strategy. Especially for groups of learners this is problematic, as each individual may require different information, feedback and coaching at different moments in time* »¹⁶ (p.11).

La question se pose de la pertinence des corrections à l'oral pendant les cours d'anglais en secondaire si le processus d'acquisition des langues est profondément individuel. Une correction qui pourrait bénéficier à un apprenant, pourrait être néfaste à un autre, semer une confusion ou rendre la L2 trop compliquée. Ainsi, notre positionnement se veut prudent concernant les corrections à l'oral.

Un facteur clé dans la perspective émergentiste est l'importance de la variabilité pour l'apprentissage d'une langue. « *Variability in an emergentist CDST view is seen as a necessary characteristic of learning* »¹⁷ (Lowie, 2016, p.6). Sans la prise de risque et l'essai de nouveaux mots et structures, il n'y a pas de progrès. En fait, selon la théorie

¹⁵ L'approche émergentiste s'est concentrée sur la démonstration que la langue peut parfaitement bien être apprise à partir de l'*input* et de l'interaction communicative (traduction libre).

¹⁶ Lorsque le langage n'est pas un système prédéterminé, mais émerge de l'*input* et de l'utilisation, les explications sur la grammaire peuvent ne pas être la meilleure stratégie d'apprentissage. Ceci est particulièrement problématique pour les groupes d'apprenants, car chaque individu peut avoir besoin d'informations, de *feedback* et de *coaching* à des moments différents (traduction libre).

¹⁷ La variabilité d'une vue émergente CDST est perçue comme une caractéristique nécessaire de l'apprentissage (traduction libre).

émergentiste, il faut déstabiliser le système linguistique et le réorganiser afin de progresser. Un apprenant doit prendre des risques afin de « tester » son langage.

Nous nous demandons s'il est plus probable de le faire dans un environnement dans lequel l'interaction réussie est priorisée au lieu de la rigueur linguistique. Après tout, si le but du langage est celui de la communication et son utilisation entre acteurs sociaux, la « perfection » n'est plus au centre des préoccupations.

Selon Lowie (2016), « les langues peuvent être apprises, mais ne peuvent pas être enseignées. La seule chose que peut faire un enseignant, c'est de créer les conditions optimales pour que l'apprentissage puisse avoir lieu » (cité par Miras, 2017, p.2).

Dans cette optique, ne serait-il pas préférable d'encourager les élèves à prendre des risques dans un environnement d'apprentissage où ils se sentent à l'aise pour essayer de nouvelles structures, de nouveaux mots et plus encore, plutôt que de corriger des erreurs qui n'empêchent pas la compréhension ?

1.1.3. Le rôle du professeur pendant les interactions enseignant-élève

Comme nous nous concentrons sur les interactions entre l'élève et l'enseignant, il faut évoquer le rôle de l'enseignant, en tant que personne plus expérimentée et experte en anglais, et la façon dont il peut aider les élèves à progresser.

La zone proximale de développement de Vygotski (1934) et l'étayage de Bruner (2011) sont deux théories pertinentes concernant le rôle du professeur avec ses élèves.

1.1.3.1. La zone proximale de développement de Vygotski

Un des objectifs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) est d'amener l'apprenant vers l'accomplissement d'une activité nouvelle, de partir de ce qu'il connaît pour lui faire réaliser une démarche qu'il ne maîtrise pas encore. La Zone Proximale de Développement (ZPD) nous apparaît comme un concept important pour comprendre comment faire apprendre les élèves. Elle augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement. Elle prend en compte la disparité entre l'âge mental, « déterminé à l'aide

des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration » (Vygotski, 1985, p.270).

La ZPD correspond ainsi à la distance entre ce que l'enfant peut accomplir ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre seulement avec l'aide d'une personne plus expérimentée. Ellis (2003) note que, à première vue, la ZPD est analogue au « $i + 1$ » de Krashen (1985), cependant tandis que les « $i + 1$ » se rapportent aux fonctionnalités d'une langue, la ZPD s'applique aux individus impliqués dans l'apprentissage.

Actuellement, la ZPD est conceptualisée comme étant ouverte et émergente (Wells, 1998, cité par Ellis, 2003). La ZPD est un concept clé et explique plusieurs phénomènes liés à l'apprentissage. Tout d'abord, cela explique pourquoi il y a des structures que les apprenants ne parviennent pas à exécuter, quelle que soit la médiation externe ; les apprenants sont incapables de construire les ZPD qui rendent possible la performance de telles structures. Deuxièmement, cela explique pourquoi les apprenants sont capables d'exécuter certaines structures avec assistance, mais pas de façon indépendante ; ils sont capables de construire des ZPD pour exécuter ces structures même s'ils ne les ont pas intériorisées. Si les élèves ne parviennent pas à exécuter toutes les structures même avec la médiation du professeur, cela remet en cause la pertinence de corrections à l'oral. Bien que certaines corrections puissent être utiles à un moment donné pour certains apprenants, elles peuvent également prêter à confusion pour d'autres.

L'intérêt de la ZPD pour l'apprentissage de l'anglais est évident. Grâce à l'aide d'une personne plus experte (habituellement le professeur, mais cela pourrait être aussi un camarade plus à l'aise en anglais), l'élève peut arriver à interagir à un niveau plus élevé que s'il était seul. Il arrive que des élèves retranscrivent des règles linguistiques françaises inconsciemment en anglais. Ils créent involontairement une erreur. Le professeur peut laisser l'erreur se produire sans une correction pour susciter ou encourager la prise de parole dans le but de ne pas interrompre l'échange oral. La personne plus experte en anglais peut l'aider à créer une interaction orale plus authentique et constructive.

1.1.3.2. L'étayage de Bruner

Nous considérons le langage comme un outil fondamental en milieu scolaire, car les mots permettent d'intérioriser l'activité mentale de plus en plus complexe. L'enseignant a un rôle de facilitateur du savoir et le concept d'étayage de Bruner (2011) s'intéresse à la façon dont les adultes « organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts » (p.291). L'interaction sociale est nécessaire c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte de la culture.

L'étayage est lié à la ZPD et Vergnaud explique Vygotski (1934) en écrivant « Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (2000, p.23). Bruner (2011) parle d'interaction de tutelle comme une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Bruner (2011) compare ces interactions à un système de support : « ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul » (p.281).

Pour Bruner (2011), la médiation sociale s'exerce sur un mode communicationnel. L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ou l'élève ne peut réaliser seul.

La notion d'étayage, selon Bruner (2011) avec l'interaction de tutelle, reprend l'idée développée par Vygotski (1934) de la ZPD, avec une aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, dans le but de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule. En situation d'enseignement/apprentissage, l'interaction de tutelle est une collaboration dans laquelle l'étayage est mis en œuvre pour permettre à l'apprenant de dépasser son niveau actuel d'expérience dans son utilisation de la langue anglaise. L'étayage est plus qu'une aide et est provisoire. Le but de l'étayage a lieu lorsque le tuteur prive peu à peu l'apprenant des aides dont il disposait pour lui permettre de réaliser la tâche seul.

En classe, l'étayage recouvre toutes les manières dont l'enseignant se sert pour intervenir sur les capacités des élèves. La fonction de l'enseignant est d'assurer l'apprentissage, tout en faisant agir. Nous retrouvons ici l'idée fondamentale du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) avec l'approche actionnelle en lien direct avec le « *learning by doing* ». Développer l'autonomie de l'apprenant, lui donner confiance en lui et de lui permettre de progresser dans son apprentissage sont le but des activités qui utilisent l'étayage. Lorsque le professeur intègre l'étayage chez l'apprenant, il va tout mettre en œuvre pour créer un engagement actif des élèves. Le but est de créer un environnement où l'inquiétude des élèves devant l'objectif pédagogique sera réduite au maximum pour instaurer un désir de savoir et d'apprendre plus grand. L'étayage mis en place par l'enseignant est primordial pour maximiser un environnement bienveillant qui favorisera l'apprentissage des élèves.

L'enseignant peut déterminer ce que les élèves peuvent faire seul en anglais et leur donner un soutien pédagogique et scolaire pour les aider à arriver à un niveau plus élevé. De cette manière, il pose les fondements nécessaires à la réussite de ses élèves. Cette première étape est primordiale, car l'apprenant ne maîtrise pas encore cette compétence de manière autonome. L'aide du professeur est par conséquent très utile pour arriver à un savoir construit en collaboration.

Notre positionnement est que le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves avec une interaction réussie par des stratégies de négociation de sens.

1.1.4. La correction des erreurs et son effet sur la prise de parole par élèves

Dans l'un des premiers examens exhaustifs de la correction d'erreurs, la question suivante a été posée : « *Should learners' errors be corrected ?*¹⁸ » (Hendrikson, 1978, cité par Lyster et Ranta, 1997, p.38). Comme Lyster et Ranta (1997) le font remarquer, il n'y a toujours pas de réponse claire à cette question. Nous espérons éclaircir la question avec nos recherches.

¹⁸ Les erreurs des apprenants doivent-elles être corrigées ? (traduction libre)

Lyster et Ranta (1997) soulignent le principal dilemme concernant la correction d'erreurs à l'oral. Faut-il éviter la correction d'erreurs parce qu'elle interrompt la fluidité des communications ou bien les enseignants doivent-ils corriger les erreurs, car elles permettent aux élèves de faire des liens entre la forme et la fonction ? Il y a un débat dans l'enseignement des langues au sujet de ce dilemme, avec des arguments selon lesquels la correction des erreurs à l'oral est un frein pour la communication et l'interaction alors que d'autres pensent que la correction des erreurs est une partie essentielle de l'apprentissage d'une langue parce que si les erreurs ne sont pas corrigées, comment l'apprenant en prendra-t-il conscience et aura-t-il le retour nécessaire pour ne pas commettre l'erreur à l'avenir ?

Narcy-Combes (2005a) reprend le problème de cette dichotomie : « Des exigences trop grandes, trop tôt, risquent d'avoir des effets négatifs, mais ne pas signaler certains dysfonctionnements risque également de laisser l'apprenant aller vers une forme de fossilisation. Déterminer une intervention adéquate n'est donc pas aisé » (p.47). Selon lui, il est possible que les corrections aient un effet néfaste, mais, en revanche, laisser des erreurs non corrigées pourrait aussi avoir le même effet. Il affirme également que « le coût en attention de simples choses comme la mise en place d'un s de troisième personne est très grand, et ce phénomène impose une réflexion sur les attentes des enseignants et des apprenants, et donc sur les pratiques » (Narcy-Combes, 2005a, p.47). Cela remet en cause la pertinence de la pratique courante qui consiste à corriger les élèves à l'oral.

Certes, la question de la correction des erreurs à l'oral ne doit pas être caricaturée, avec soit aucune correction, soit une correction totale. Il existe une zone grise entre les deux. Toutefois, le fait de susciter la motivation des élèves et les encourager à parler en anglais nous semble capital plutôt qu'attendre des énoncés « parfaits ». Le sens devrait prévaloir sur la forme. Compte tenu de l'objectif du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), qui est de réussir à interagir avec d'autres locuteurs de la langue, il nous semble qu'un enseignant devrait faire preuve de prudence dans la correction des erreurs. Tant que l'énoncé est compréhensible, l'enseignant devrait se concentrer sur une interaction réus-

sie. Des stratégies de négociation de sens peuvent être utilisées pour parvenir à la compréhension entre interlocuteurs. L'ampleur du risque de décourager les élèves en insistant pour les corriger est inconnue, ainsi la prudence s'impose.

1.1.4.1. Le débat autour de la correction à l'oral

Selon Truscott (1999), la correction à l'oral est inefficace. Tel que noté par Lyster, Lightbown et Spada (1999), Truscott (1999) ne fournit pas de définition du terme « correction ». Lyster, Lightbown et Spada (1999) font remarquer que « *for Truscott, 'correction' seems to involve both an overt signal to the learner that an error has been made and some kind of explanation which can only lead to metalinguistic knowledge* »¹⁹ (p.457). Nous supposons que Truscott (1999) a envisagé un sens plus grand du terme « correction » et pour lui, lorsqu'il y a une PNCA et l'enseignant la corrige, il s'agit d'une correction.

Certaines variables internes pour les élèves comme savoir exprimer l'idée qu'ils ont en tête, l'idée qu'ils ont, l'idée exprimée par les autres élèves et la réaction des autres élèves empêchent les élèves de bien distinguer les corrections. Pour un élève, prendre au sérieux les corrections via sa compréhension et son explication reste difficile, car il faut réussir à les comprendre. Cependant, avec une connaissance grammaticale limitée, une compréhension totale de la correction par des élèves est peu réaliste.

Pour avoir un impact sur le long terme de l'apprentissage de l'anglais, l'information contenue dans la correction doit être incorporée par les élèves. Le but de cette incorporation est de permettre l'usage correct et automatique dans le futur. Ce processus d'incorporation est mal compris et son fonctionnement reste méconnu par les chercheurs.

En tenant compte de tous ces facteurs, « au vu de la complexité de la gestion de la création d'énoncés, toutes les approches grammaticales semblent, malgré tout, ne permettre que de traiter une partie assez minime des opérations » (Ellis, 1994, cité par

¹⁹ Pour Truscott, la " correction "semble impliquer à la fois un signal manifeste à l'apprenant qu'une erreur a été commise et une explication qui ne peut conduire qu'à des connaissances métalinguistiques (traduction libre).

Narcy-Combes, 2005a, p.157). Dekeyser (1993, cité par Truscott, 1999), n'a trouvé aucun lien de quelque nature que ce soit entre la correction et la capacité des apprenants à utiliser la langue cible.

Les problèmes récurrents avec la correction à l'oral de la grammaire sont multiples (Truscott, 1999). Premièrement, il y a le problème de la compréhension de l'erreur et de la production de l'erreur par l'élève. En tenant compte de la complexité de la grammaire anglaise, cette tâche est difficile. En effet, les élèves ont une capacité limitée à s'exprimer en anglais. C'est pourquoi la difficulté à trouver la raison de l'erreur est grande. Par ailleurs, de multiples réponses pour chaque erreur sont des freins pour l'enseignant à expliquer l'erreur, trouver la meilleure réponse est extrêmement difficile. Pour l'enseignant, la recherche d'une cohérence dans le traitement de l'erreur peut causer une confusion dans l'esprit des élèves. Ensuite, il y a la difficulté de déterminer comment l'élève peut être affecté par la correction de l'erreur en prenant compte que la classe a un niveau d'anglais très hétérogène. Enfin, le dernier problème est le maintien d'un objectif communicationnel par le professeur tout en corrigeant les erreurs, la correction des erreurs à l'oral pouvant détourner les élèves de l'objectif initial et les décourager de participer. Il faut remarquer que tous ces problèmes ne s'appliquent qu'aux explications du professeur en frontal et non aux corrections entre pairs en classe. Nous étudierons des pratiques de corrections à l'oral par des professeurs d'anglais et leurs effets sur des élèves.

Compte tenu de la complexité de la grammaire, il est difficile de mesurer l'*uptake* (l'assimilation) des apprenants aux corrections à l'oral. Il est possible que l'élève réagisse et se corrige après une correction orale par le professeur, mais on ne sait pas si la correction est réellement intégrée à long terme.

L'étude de Lyster et Ranta (1997) sur l'*uptake* des apprenants après une rétroaction corrective n'a mesuré que l'*uptake* immédiate et l'auto-réparation des élèves. Ellis (2003) identifie les six facteurs principaux qui déterminent l'*uptake* de la grammaire en tant que connaissance explicite: la complexité formelle (la mesure dans laquelle la structure n'implique qu'un ou plusieurs éléments), la complexité fonctionnelle (la mesure dans laquelle les significations réalisées par une caractéristique sont transparentes ou opaques), la fiabilité (la mesure dans laquelle la règle comporte des exceptions), la portée

(la mesure dans laquelle les règles peuvent être expliquées simplement avec un minimum de métalangage), et le contraste L1/L2 (une caractéristique qui a une corrélation dans la L1 est facile, une caractéristique qui n'a pas de corrélation est plus difficile).

En tenant compte de tous ces facteurs, des recherches plus poussées sont nécessaires pour déterminer si les corrections orales sont réellement intégrées à long terme, même si elles ont entraîné un *uptake* par l'apprenant dans l'immédiat. Le succès ne peut pas être jugé par la réponse immédiate de l'élève à la correction ; on ne peut déduire d'aucune réponse initiale qu'une correction a été ou sera incorporée dans la grammaire mentale (Truscott, 1999).

1.1.4.2. Une correction à l'oral toujours populaire

Truscott (1999) pose la question : pourquoi la correction de la grammaire à l'oral reste-t-elle si populaire et courante de nos jours malgré des recherches qui montrent qu'elle est inefficace ? Les raisons sont multiples. Premièrement, il s'agit d'une tradition didactique pour l'apprentissage des langues. L'influence du behaviorisme avec l'idée de stimulus dans les réponses est très présente. La croyance enseignante est importante également : les enseignants croient que cela devrait marcher et pensent que cela va fonctionner. Une autre raison est qu'il y a des personnes avec des expériences personnelles de corrections positives d'erreurs grammaticales. Cette croyance est une illusion, car la grammaire dans son utilisation révèle un côté inconscient. Et, car c'est une tradition profondément enracinée, les élèves y croient, car ils ont toujours été corrigés par les enseignants. Nous supposons que les représentations des professeurs d'anglais et des élèves montreront une tendance à refléter cette tradition didactique en France.

1.1.5. Synthèse sur les travaux en acquisition langagière

Nous nous sommes intéressés particulièrement à l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire et aux interactions entre l'enseignant et ses élèves. La position d'interface du professeur modifie ses pratiques et méthodes d'enseignement. Notre positionnement est un positionnement de « *weak interface position* », dans laquelle les connaissances explicites et implicites interagissent et contribuent au processus d'apprentissage.

Bien que l'*input* joue un rôle dans l'apprentissage d'une langue, nous avons vu que le processus de production de l'*output* contribuait davantage à l'apprentissage. C'est en produisant de l'*output* qu'un apprenant est plus capable d'intégrer l'*intake*. Le concept de « *learning by doing* » apparaît intimement lié à l'idée de l'*output* et à l'approche actionnelle. Un apprenant doit être actif dans son apprentissage : l'apprentissage se fait par l'action. « *Noticing* » et « *notice the gap* » sont des éléments essentiels pour qu'un apprenant ait une prise de conscience des manques dans ses capacités ainsi que les différences entre son *output* et l'*output* d'un locuteur expérimenté en L2.

L'*input enhancement* est une stratégie utilisée par des enseignants afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur certaines des caractéristiques de la L2, mais notre positionnement est que les corrections à l'oral, en raison de leur caractère éphémère, sont peu susceptibles d'être efficaces.

Nous avons souligné le rôle de l'enseignant dans la construction de « *knowledge building dialogue* » lorsqu'il négocie le sens avec un élève. La construction d'une « interlangue » par l'apprenant est en constante évolution. Le phénomène de fossilisation empêche la plupart des apprenants d'atteindre un niveau similaire à celui des locuteurs natifs. La nativisation de la L2 par l'apprenant mène à des erreurs liées à ses connaissances de sa langue maternelle, qu'il applique à la L2.

La question est de savoir si un enseignant d'anglais peut surmonter ces obstacles par la correction des erreurs à l'oral.

L'apport de l'émergentisme est le fait que le processus d'apprentissage/acquisition d'une L2 est fortement individuel et que ce qui fonctionne et profite à un apprenant peut avoir d'autres effets sur un autre apprenant, voire même être nuisible, ce qui pourrait entraîner la confusion par exemple.

L'émergentisme souligne également l'importance de la variabilité afin d'apprendre et de progresser. Notre positionnement est d'encourager les élèves à prendre des risques, de « *stretch your language* », d'oser essayer de nouvelles structures et de nouveaux mots. Afin de favoriser un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves

se sentent à l'aise et en sécurité pour parvenir à ces objectifs, nous croyons qu'une grande prudence avec les corrections des erreurs à l'oral s'impose.

Le rôle de l'enseignant pendant les interactions enseignant-élève est d'aider et guider l'apprenant. Selon Narcy-Combes (2005b), le savoir est construit par l'apprenant au cours d'interactions sociales comme l'expliquent Vygotski et Bruner (p.26). Pour eux, l'enseignant est un facilitateur d'apprentissage. La ZPD est un concept important pour amener un élève à un niveau supérieur en réalisant une activité scolaire avec l'aide d'une personne plus experte pour être par la suite davantage autonome (Vygotski, 1934). L'étayage de Bruner (2011) est lié à la ZPD de Vygotski (1934), et les deux aident un apprenant à parvenir à un niveau plus élevé qu'en restant seul, grâce à l'aide d'un adulte ou d'une personne plus expérimentée.

Nous avons évoqué le débat autour des corrections à l'oral et les raisons pour lesquelles celles-ci restent populaires, en nous appuyant sur les recherches de Truscott (1999).

Bien que les théories sur l'apprentissage/acquisition d'une L2 soient essentielles afin de comprendre le processus, il y a un autre facteur clé : celui de la motivation. La motivation est le moteur des apprentissages et est en lien avec le succès scolaire (Dörnyei *et al.*, 2006 ; Gardner *et al.*, 1997). Nous allons nous interroger sur quelques pistes de réflexion en lien avec des théories de la motivation, car « sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage possible » (Narcy-Combes, 2005b, p.48).

Savignon (1972) démontrait que pour l'apprentissage d'une L2 « le lien entre la réussite et la motivation était très fort : mieux les apprenants réussissent, plus forte est leur motivation » (cité par Narcy-Combes, 2005b, p.49). L'apprentissage à long terme, ou acquisition, n'intervient que dans un contexte qui favorise les conditions d'une motivation à long terme (Dörnyei, 2003, 2007). Notre sujet inclut la prise de parole par les élèves comme facteur clé. Ainsi, l'étude de quelques éléments pouvant jouer un rôle dans leur motivation à participer et interagir à l'oral nous semble essentielle.

1.2. Les théories de la motivation

1.2.1. La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan

Cette théorie de Deci et Ryan (2002) nous aidera à expliquer pourquoi certains élèves prennent ou ne prennent pas la parole en classe d'anglais. Parler anglais dans le cadre d'une EOI est une finalité pour l'enseignant, mais c'est aussi un but soit intrinsèque soit extrinsèque pour les élèves.

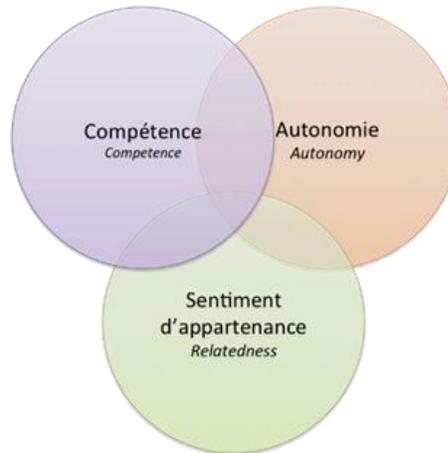
L'accomplissement d'un but est au centre de cette théorie avec, entre autres, l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que les interactions entre élèves. Deux facteurs modifient cette motivation à agir en interaction : la motivation extrinsèque (ME) avec des facteurs externes et la motivation intrinsèque (MI) avec des facteurs internes (Deci & Ryan, 2002). Pourtant, il est également possible que l'amotivation existe chez l'élève. Plutôt que de caractériser une forme motivationnelle, il s'agit d'évoquer son absence. Un élève amotivé agit passivement ou n'agit pas. Un élève peut devenir résigné par l'amotivation et ne faire plus d'efforts.

Les facteurs externes englobent l'ensemble des récompenses (notes, évaluations) et des opinions de groupe envers une personne, tandis que les facteurs internes concernent plus les intérêts, la curiosité et les valeurs personnelles (Deci & Ryan, 2002). Bien que les MI n'aient pas de récompenses externes, ils peuvent être très forts pour maintenir le désir d'apprendre et la créativité et entretenir l'effort (Deci & Ryan, 2002). La ME est moins forte pour inspirer les élèves à faire des efforts sur la durée (Deci & Ryan, 2002).

L'amotivation peut être provoquée par trois causes : quand l'élève perçoit que le résultat souhaité est impossible, quand il perçoit un manque de compétences pour réussir, et enfin quand il ne perçoit aucune valeur par l'activité (Deci & Ryan, 2002).

Pour une classe d'anglais, un élève peut être motivé par des facteurs MI, comme sa progression langagière en anglais ou par des facteurs ME, comme les notes obtenues lors d'évaluations en anglais (il y a souvent une pression des parents sur les enfants afin d'avoir de bonnes notes) ou bien être amotivé.

Schéma n°1 – Trois besoins fondamentaux de l'être humain



Source https://en.wikipedia.org/wiki/Self-determination_theory

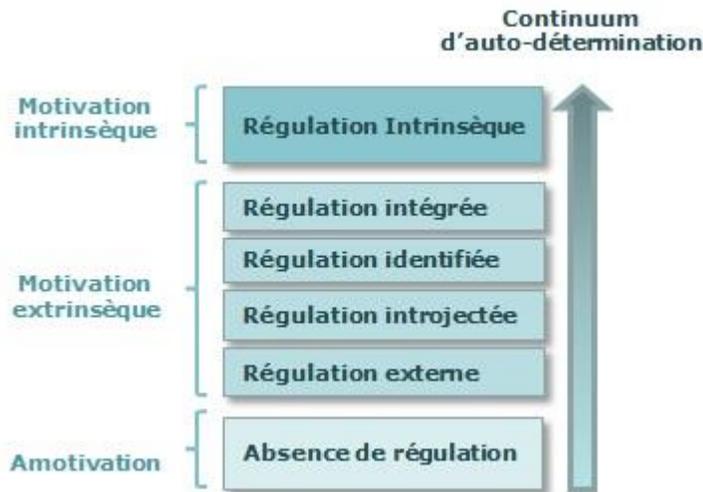
Source : Briere, 2016

Ces interactions ont un caractère qui est lié avec l'inter-jeu entre les facteurs externes et les MI. Les trois grands besoins dans la théorie sont les besoins de compétence, de relationnel (le sentiment d'appartenance) et d'autonomie (Deci & Ryan, 2002). Concernant le besoin de compétence d'un individu, il sera question du contrôle du résultat et de la maîtrise de l'expérience. Par conséquent, un élève en classe d'anglais essaye d'améliorer son niveau selon son besoin de compétence. Concernant le sentiment d'appartenance, l'accent sera mis sur le fait de participer à la vie d'un groupe en vue d'interagir en étant connecté aux autres. Ainsi, un élève veut faire partie du groupe et essaye de s'intégrer au groupe classe pour montrer ses capacités en anglais aux autres.

En revanche, ce besoin d'appartenance peut passer par un refus de participer en classe, pour ne pas être mal vu par ses camarades. Quant à l'autonomie, l'aspect qui ressort est la gestion de sa propre vie tout en étant dépendant des autres. L'élève doit avoir un certain degré d'autonomie pour progresser en anglais : aucune autre personne ne peut faire l'effort à sa place.

Lorsque l'un de ces trois besoins manque dans le contexte d'un environnement de classe, cela a un impact variable sur son bien-être. Faire fonctionner ensemble ces trois besoins dans l'expression orale est primordial, car ils créent un environnement propice à l'apprentissage (Deci & Ryan, 2002).

Schéma n°2 – Motivation et auto-détermination



Source : Battandier, 2009

Concernant la motivation ou son absence, il y a différents types de régulation. Avec l'amotivation, l'élève a une absence de régulation et un manque complet de motivation. Pour la ME, il y a quatre niveaux d'auto-détermination, de la moins autodéterminée à la plus autodéterminée (Deci & Ryan, 2002). Avec la régulation externe, le premier niveau, l'élève agit à cause de sources de contrôle extérieur, comme des récompenses ou des contraintes imposées. Par la régulation introjectée, l'élève ne choisit pas encore librement l'action, mais agit pour éviter une conséquence désagréable et le sentiment de culpabilité.

Les deux niveaux suivants se démarquent très clairement des autres. Avec le troisième type de régulation, celui de la régulation identifiée, l'élève commence à faire l'activité pour des raisons venant de lui-même. Le quatrième niveau est la régulation intégrée, et l'élève trouve des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action. Le niveau le plus haut est la régulation intrinsèque liée à la MI, l'élève n'attend pas de récompenses externes, mais fait l'activité pour le plaisir et l'intérêt qu'il trouve lui-même à l'action (Deci & Ryan, 2002).

Notre sujet d'étude étant la participation orale, nous étudierons comment cette théorie s'applique en classe d'anglais. Généralement, un professeur peut repérer un élève qui ressent un manque de compétence pour s'exprimer par l'absence de prise de risque à prendre la parole volontairement. Concernant les besoins relationnels, chaque

apprenant se compare avec ses pairs et il peut choisir de refuser de participer soit par peur d'être ridiculisé soit par la croyance de se sentir plus faible que les autres ou, car il ne veut pas être mal vu par ses pairs comme étant trop proche du professeur. Plus le degré d'autonomie de l'élève est grand, plus l'élève sera à même de travailler seul.

1.2.2. La théorie des buts d'accomplissement de Nicholls

Nous partons de l'hypothèse que la prise de parole est liée à la motivation de parler. Dans cette théorie de Nicholls (1984), les deux facteurs sont la tâche et l'ego pour la prise de parole. Certains objectifs s'approchent d'un résultat souhaitable (montrer une compétence orale précise) avec un effet sur la MI et d'autres veulent éviter un résultat non souhaitable (montrer son incompetence orale aux autres) lors d'activités langagières. Il en ressort l'idée de fournir un effort en vue de réaliser une activité langagière et cet effort peut être entrepris ou refusé. Cette théorie nous permet d'interpréter le double aspect de l'effort : « l'effort est valorisant dans l'implication par rapport à la tâche (intrinsèque), mais dévalorisant dans l'implication par rapport à l'ego (extrinsèque) » (Lieury & Fenouillet, 2013, p.124).

Selon de Charms (1968), « l'implication par rapport à l'ego représente une situation dans laquelle un échec est ressenti comme une attaque de l'estime de soi et représente donc une MI où la pression sociale a un rôle déterminant. À l'inverse, l'implication par rapport à la tâche inclut l'intérêt par la tâche avec une attribution interne de l'origine de la motivation (motivation intrinsèque de Deci et Ryan) » (cité par Lieury & Fenouillet, 2013, p.121). Cette théorie suggère un lien entre les MI et ME de la théorie précédente et la distinction des élèves qui s'impliquent par la tâche ou par l'ego.

Cette théorie cherche tout d'abord à définir comment un individu définit le succès. Dans la tâche par implication, le succès correspond à l'amélioration de sa propre capacité langagière en se référant à soi-même. Le but de sa participation orale est le plaisir d'apprendre et le sentiment de satisfaction pour avoir mené une tâche à son accomplissement. Le fait d'échouer n'a aucune incidence sur la réalisation de la tâche. Ici, le but de l'enseignant est qu'un élève améliore son niveau d'anglais à l'oral.

Dans l'implication par l'ego, le succès correspond à être mieux que les autres sans pour autant chercher à s'améliorer tout en se référant à soi. Un élève cherchera seulement à être meilleur que ses camarades en anglais. Des élèves qui s'impliquent par l'ego accomplissent l'activité pour montrer aux autres leurs capacités. Le risque d'échec sera vu négativement, car cela pourrait révéler un défi personnel non atteint et blesser leur ego. Le but de la participation orale est triple : s'affirmer, recevoir des compliments de l'enseignant et montrer son niveau d'anglais aux autres. Par conséquent, l'élève voit son succès par une implication spécifique qui peut varier.

Tableau n°1 – Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement

Orientation motivationnelle	Définition de la compétence	Valeur de la compétence
But de maîtrise	Égocentrique	Positive
But d'approche de la performance	Normative	Positive
But d'évitement de la performance	Normative	Négative

Source : Cury & Da Fonseca, 2001

Selon Nicholls (1984), un élève peut avoir différentes orientations motivationnelles. Un élève peut approcher une tâche avec des buts de maîtrise (buts de l'implication par la tâche) ou des buts de performance (buts de l'implication de l'ego). Les buts sont reliés à différents types de niveau de jugement de compétence personnelle en anglais : comparer sa performance avec soi ou autrui (Nicholls, 1984). Un élève avec des objectifs de performance essaye de démontrer son habileté en anglais en établissant sa supériorité par rapport à ses camarades et il se focalise sur la comparaison sociale. Dans ce cas, il mesure son succès en relation avec le niveau de ses camarades. En revanche, un élève avec un but de maîtrise établit sa compétence en fonction de progrès personnels. Il mesure son succès par son amélioration personnelle. Notons également qu'un élève peut avoir un but d'évitement de la performance soit par peur d'échouer, soit par peur de montrer à ses camarades une performance qu'il juge insuffisante ou bien encore au contraire par peur de montrer une compétence « trop » bonne (et ainsi être vu comme un « intello » ou un « chouchou ») (Arnold, 2006).

Il nous semble évident que dans l'idéale, la réussite de l'apprenant en classe d'anglais devrait plutôt se baser une amélioration personnelle. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) définit des niveaux et des critères pour chaque cycle du secondaire qui sont pris en compte lors des évaluations sommatives et formatives. La différenciation peut être utilisée par exemple pour s'assurer qu'une classe valide un niveau fixé par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et d'autres activités langagières supplémentaires pour le niveau suivant. Certains élèves plus motivés chercheront ainsi à valider le niveau supérieur tandis que le professeur peut se contenter de ne valider qu'un certain niveau avec certains élèves.

1.2.3. La motivation scolaire de Viau

Viau (2009) commence par la démotivation à apprendre chez l'élève pour trouver comment l'amener à apprendre. Son intérêt de partir de la démotivation à apprendre chez l'élève pour trouver comment amener l'élève à apprendre nous semble essentiel pour comprendre les raisons qui amènent les élèves à refuser de faire l'effort de parler anglais et à s'exprimer à l'oral. Viau (2009) identifie quatre facteurs qui portent sur la dynamique motivationnelle d'un élève :

- les facteurs relatifs à la classe ;
- les facteurs relatifs à l'école ;
- les facteurs relatifs à la société ;
- les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève.

Nous nous intéresserons seulement aux facteurs liés à la classe parce qu'ils sont les plus importants pour l'enseignant, car il peut agir sur eux. Nous nous concentrerons surtout le facteur enseignant et la façon dont l'enseignant réagit aux erreurs des élèves à l'oral (correction ou non-correction) et son effet sur la prise de parole de ses élèves.

La motivation scolaire reste difficile à définir et à situer parmi les autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, si l'on désire accroître la motivation

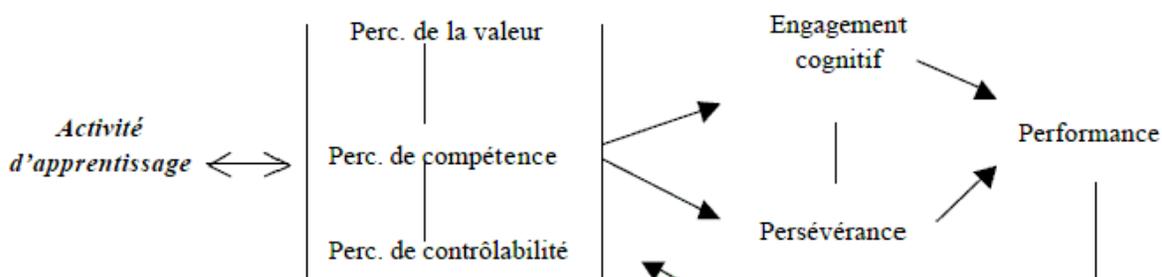
des élèves face aux tâches scolaires qui leur sont proposées, il est difficile de cibler les pistes d'action les plus pertinentes.

Viau (2009) propose la définition suivante : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

Nous retrouvons les trois dimensions fondamentales de la motivation dans cette définition. Tout d'abord, un « état dynamique » susceptible de varier dans le temps et les apprentissages scolaires. Un élève peut s'intéresser plus particulièrement à un sujet en anglais qu'un autre. Ensuite, elle mesure le choix de l'engagement et de la persévérance des élèves dans les activités qui leur sont proposées. Chaque activité proposée en anglais par le professeur ne suscitera pas le même niveau d'engagement par tous les élèves. Enfin, elle dépend de la perception personnelle de l'élève, plus précisément la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement scolaire.

Des sujets proches de la vie quotidienne des élèves comme les nouvelles technologies ou la culture moderne auront plus de chance d'être mieux perçus par les élèves si, de surcroît, la tâche finale fait sens pour les élèves. Chaque élève a une perception différente de son environnement scolaire et de sa relation avec les membres de sa classe en cours d'anglais.

Schéma n°3 – Un modèle de la dynamique motivationnelle



Source : Viau, 2002

La persévérance et l'engagement cognitif de l'élève sont déterminés par sa perception de la valeur, de sa compétence et de sa contrôlabilité de l'activité d'apprentissage (Viau, 2009). L'engagement face à la tâche liée à l'activité dépend de la perception positive ou négative de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) chez les élèves (Viau, 2009). Si une activité présente peu d'intérêt, les élèves ne s'y intéressent pas. Si les élèves jugent l'activité peu importante, ils ne s'impliquent pas. Ceux qui voient une utilité concrète ont tendance à plus s'investir que ceux qui n'en voient aucune. Un professeur d'anglais devrait valoriser ses élèves à l'oral, ne pas attendre des énoncés « parfaits », mais avoir l'objectif d'une interaction réussie.

En permettant aux élèves de s'exprimer sans une correction des erreurs, un professeur leur donne la perception de compétence ainsi que celle de contrôlabilité. Quant à la perception de valeur, le professeur devrait essayer de rester proche des sphères d'intérêts des élèves, mais nous n'aborderons pas les spécificités de la portée des activités pédagogiques dans la cadre de ce mémoire.

Cela nous amène à nous questionner sur la manière dont le professeur peut mobiliser ses élèves en vue de la création de cet environnement scolaire propice à un apprentissage dynamique. Nous allons étudier dans notre recueil de données les représentations des élèves et des professeurs d'anglais sur l'espace d'interaction à l'oral en cours d'anglais.

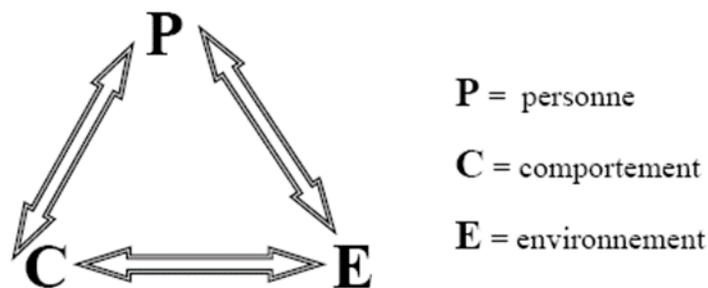
Motiver l'élève pour qu'il s'engage à s'exprimer en cours d'anglais est un objectif primordial pour tout professeur et un choix pertinent concernant la dynamique de motivation de la part du professeur aura pour conséquence d'entraîner cet engagement à s'exprimer à l'oral. L'enseignant est amené une fois de plus à adopter des stratégies pédagogiques facilitatrices dont la finalité est la réussite scolaire en lien avec l'autonomie d'apprentissage. Nous retrouvons ici le besoin d'autonomie de Deci et Ryan (2002) ainsi que la ZPD de Vygotski (1934) et l'étayage de Bruner (2011) avec l'accompagnement des élèves vers l'acquisition d'un savoir nouveau.

1.2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura

Bandura (1986, 1997) intègre dans sa théorie sociocognitive des variables pour privilégier l'interaction et amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et leur façon d'accroître la maîtrise d'un savoir. Il suggère que l'implication des élèves dans une interaction sociale intègre trois facteurs. Ils ont continuellement une influence directe sur l'affect et le comportement à interagir à l'oral.

Trois variables primordiales sont à prendre en compte : les facteurs comportementaux (théorie béhavioriste), les facteurs environnementaux (extrinsèques) et les facteurs personnels (intrinsèques) (Bandura 1986, 1997).

Schéma n°4 – Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986)



Source : Noubissie, 2010

Pour Bandura (1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le sentiment d'efficacité personnel (SEP) renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986, p.391), mais aussi aux croyances qui constituent le mécanisme primaire de la gestion de soi (« *personal agency* »). Ces croyances peuvent mener une personne à exercer un contrôle sur les événements de la vie à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires (Bandura & Wood, 1989). Le SEP est supposé déterminer la dépense d'efforts, la persistance, les

types de pensées (positives et négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles (Bandura, 1986).

Le SEP intègre dans l'apprentissage quatre facteurs : vivre des expériences de maîtrise (surmonter des obstacles par des efforts persévérants), le modelage social et l'expérience vicariante (les autres sont vus comme une source de compétence, d'inspiration et de motivation), la persuasion sociale (les encouragements réalistes) et une évaluation de son efficacité en se basant partiellement sur son état physique ou émotionnel (l'humeur positive augmente le SEP, l'humeur négative le diminue) (Bandura, 1986).

Le SEP se construit à partir de ces quatre facteurs et a ainsi un impact au niveau des élèves et des enseignants. L'impact du SEP dans l'apprentissage est influent, car il s'agit de s'engager dans l'action en étant convaincu de pouvoir influencer son environnement (Bandura, 1986).

Un élève avec un important sentiment d'efficacité personnelle montrera un engagement productif, aura des aspirations et trouvera une satisfaction personnelle en effectuant les tâches scolaires (Bandura 1986, 1997). Un élève avec un faible SEP aura tendance à s'autodévaloriser et à se décourager (Bandura 1986, 1997). Cela pourra même conduire à sa résignation ou à une attitude d'apathie face à une tâche. Concernant la participation orale, un élève avec un important SEP participera plus facilement, car il croira en lui-même. En revanche, un élève avec un faible SEP, sera soit déjà résigné, croyant qu'il n'est pas capable de réussir et cherchera à éviter les interactions orales, soit aura adopté une attitude d'apathie et il ne s'en souciera plus.

1.2.5. La peur d'apprendre par Boimare

Boimare (2014) développe l'hypothèse que la peur d'apprendre de l'enfant vient d'une remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage. L'enfant crée alors un équilibre précaire pour se protéger de ce qu'il considère comme une atteinte personnelle. « C'est donc pour se protéger, pour ne pas trop souffrir, que ces enfants ont trouvé un équilibre précaire, qui repose essentiellement sur trois points : évitement de la rencontre avec les manques ; évitement de la soumission de la règle ; évitement de la confrontation avec l'incertitude »

(Boimare, 2014, p.9-10). Il constate que cette défaillance éducative précoce joue un rôle déterminant dans le devenir intellectuel des enfants. Maintenir un équilibre psychique précaire est nécessaire pour se protéger contre l'exercice de penser.

Boimare (2014) se questionne aussi sur l'utilité d'un apprentissage nouveau quant à la valeur de ses propres compétences à résoudre un problème posé. Une tension se crée en situation d'apprentissage lorsque l'élève a peur d'apprendre. Le rôle de l'enseignant est d'encourager utilement en félicitant l'apprenant pour les progrès accomplis.

Le rôle de l'enseignant est aussi de court-circuiter ce temps de doute où il faut confronter l'organisation de l'élève aux contraintes de l'apprentissage. « Certains enfants voient se réveiller des peurs qui les déstabilisent lorsqu'ils affrontent la situation d'apprentissage. De fait, ils sont installés sur un mode de fonctionnement psychique, sur une organisation personnelle, qui ne sont pas compatibles avec le cheminement nécessaire à l'accès au savoir » (Boimare, 2014, p.167). Être confronté à une situation d'apprentissage nouveau ou inconnue par un élève peut créer un sentiment de peur qui est un frein pour apprendre. Un enseignant doit prendre en compte des éléments sociocognitifs et psychologiques pour une bonne gestion de la peur des élèves à apprendre.

Boimare (2014) souligne ainsi le rôle de l'enseignant comme facilitateur dans et pour l'apprentissage d'un savoir nécessaire pour les élèves. Il propose de rassurer l'élève face à ce sentiment de peur et suggère d'intégrer la réflexion avec le contrôle des émotions : « Pour présenter le savoir, je dois d'abord assainir le climat, diminuer l'inquiétude. Je dois faire en sorte que ces émotions, ces peurs, soient tamisées pour intégrer la réflexion, sans la mettre en pièces » (Boimare, 2014, p.170). Des actions pédagogiques axées sur une différenciation prenant en compte l'hétérogénéité de la classe sont susceptibles de créer un climat de confiance.

1.3. Conclusion du cadre théorique

Le cadre théorique a été organisé afin de mettre en avant certains facteurs clés dans l'apprentissage et l'acquisition d'une L2 ainsi que les différentes théories de la motivation.

S'agissant des théories de la motivation, plusieurs aspects sont à retenir. Nous avons abordé la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002) qui permettait de montrer le lien entre la MI et la ME pour réaliser une tâche en fonction des différents types de besoins des apprenants.

Nicholls (1984) avec la théorie de buts d'accomplissement suggère que la tâche et l'ego sont des facteurs clés, alors que Viau (2009) se concentre sur les facteurs de motivation des élèves et sur la manière de les accroître.

Bandura (1997) intégrera le SEP et son rôle dans l'engagement et la persévérance à réaliser une tâche, l'importance de la croyance de l'individu dans sa capacité à réussir. Enfin, l'apport de Boimare (2014) soulignant l'existence de peurs chez les élèves et évoquant les moyens de les rassurer pour les rendre plus ouverts à l'apprentissage est notable.

Le solide apport théorique de l'ensemble de ces études et les liaisons qui existent entre elles nous amèneront à développer nos propres pistes de réflexion sur le sujet afin de parvenir à élaborer une problématique et d'y répondre.

2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Nous partons du principe que si les interlocuteurs se comprennent et sont capables d'interagir avec succès, l'objectif communicationnel est atteint. Ainsi, notre position est que les professeurs de langues ne devraient pas se concentrer sur la correction à l'oral des erreurs des élèves tant que l'énoncé est compris. L'accent devrait être mis sur le fait d'encourager les élèves à s'exprimer le plus possible en anglais. Par conséquent, le positionnement ici est que tant que les erreurs n'entravent pas la compréhension, elles devraient demeurer sans correction par l'enseignant. Ainsi, des erreurs de grammaire, parmi d'autres, pourraient être laissées sans une correction par l'enseignant pourvu qu'elles n'empêchent pas la communication. Le sens et les interactions devraient l'emporter sur la forme comme l'avance de nombreux auteurs (Skehan, 1996 ; Bygate, Skehan & Swain, 2001, cités par Ellis, 2003).

Les représentations des professeurs d'anglais et des élèves sur la correction des erreurs à l'oral nous semblent particulièrement importantes. « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres » (Jodelet, 1984, cité par Moscovici, 1988, pp.365-366). En fait, ce n'est pas la réalité objective qui façonne nos croyances, mais les représentations subjectives que nous construisons de celle-ci.

Comme le souligne Jodelet (1984), ces représentations sociales s'étendent et se propagent elles-mêmes et conduisent à un consensus général de pensée. Nous aimerions explorer les tendances des représentations de l'enseignant et des élèves sur la

façon dont la correction des erreurs à l'oral se déroule, son impact sur la participation des élèves et son utilité et son efficacité en fonction d'acquisition langagière.

Notre problématique est la suivante :

Quelles sont les représentations des élèves et des professeurs d'anglais au sujet de la correction des erreurs à l'oral ?

Nous nous intéresserons dans cette problématique particulièrement à l'impact de la correction sur la prise de parole. Les hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Quand les élèves ne sont pas corrigés par l'enseignant, ils se sentent plus à l'aise pour prendre la parole.

Hypothèse 2 : Nous supposons que la plupart des professeurs d'anglais croient dans l'utilité des corrections des erreurs à l'oral pour faire progresser les élèves. Les multiples raisons expliquant ce phénomène ont été abordées dans la partie 1.1.3.2. « Une correction à l'oral toujours populaire ».

Hypothèse 3 : Comme le montre la recherche, la motivation est un facteur clé dans l'apprentissage d'une langue, et nous supposons en nous inspirant de Savignon (1972 cité par Narcy-Combes, 2005b, p.29) ainsi que d'autres chercheurs (Dörnyei, 2003, 2007), que les élèves les plus motivés seront ceux qui déclarent participer le plus à l'oral, quelle que soit la correction des erreurs par le professeur.

Hypothèse 4 : Une correction des erreurs de forme constitue un frein au désir de participer chez les élèves.

Hypothèse 5 : Nous supposons également que les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.

Hypothèse 6 : Les élèves qui croient dans leurs propres capacités sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.

Hypothèse 7 : Les élèves qui pensent que l'anglais leur sera utile dans leur vie future sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.

3. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES

Un questionnaire anonyme à destination des élèves sur leurs motivations et représentations a été élaboré. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs avec trois professeurs d'anglais nous permettront de mieux comprendre leurs représentations sur la prise de parole et la correction à l'oral.

3.1. Le questionnaire

Il s'articule autour de plusieurs rubriques et se trouve en annexe 1.

Question(s)	Hypothèse(s)	Théorie(s)
1.As-tu confiance en toi ? Pas du tout - Tout à fait 2. Estimes-tu être suffisamment capable de réussir en anglais ? Pas du tout - Tout à fait 17. Es-tu confiant(e) dans ta capacité à parler anglais ? Pas du tout - Tout à fait 9.Je me sens capable de réussir les activités en anglais : Pas du tout - Tout à fait 6. Comment juges-tu ton niveau en anglais ? Très mauvais – Excellent	H6 : Les élèves qui croient dans leurs propres capacités sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.	Deci & Ryan (2002) besoin de compétence Viau (2009) perception de compétence Bandura (1997) SEP
4. Est-ce qu'il est important pour toi de bien réussir en anglais ? Pas du tout - Tout à fait Pourquoi ? 5. De façon générale, l'anglais te motive-t-il ? Pas du tout - Tout à fait	H3 : Les élèves les plus motivés seront ceux qui déclarent participer le plus à l'oral, quelle que soit la correction des erreurs par le professeur.	Savignon (1972) Gardner <i>et al.</i> (1997)

<p>8. Penses-tu que l'anglais te sera utile dans l'avenir ? Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H7 : Les élèves qui pensent que l'anglais leur sera utile dans leur vie future sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.</p>	<p>Viau (2009) perception de la valeur</p>
<p>9. Estimes-tu que les activités en anglais sont intéressantes à réaliser ? Pas du tout - Tout à fait</p> <p>10. J'utilise l'anglais en dehors du lycée : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>12. Pour quelles raisons travailles-tu en anglais ? Pour avoir la moyenne : Pas du tout - Tout à fait Pour améliorer mon niveau : Pas du tout - Tout à fait Pour montrer mes capacités aux camarades : Pas du tout - Tout à fait Pour montrer mes capacités au professeur : Pas du tout - Tout à fait Car je dois suivre un cours d'anglais : Pas du tout - Tout à fait Car l'anglais m'intéresse : Pas du tout - Tout à fait Car l'anglais est important : Pas du tout - Tout à fait Pour avoir la meilleure note possible : Pas du tout - Tout à fait Car l'anglais est une matière du BAC : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>13. Quand il y a une évaluation en anglais : La moyenne me suffit : Pas du tout - Tout à fait Je cherche à avoir la meilleure note possible : Pas du tout - Tout à fait Je fais de mon mieux : Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H5 : Les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.</p>	<p>Deci & Ryan (2002) Nichols (1984) Viau (2009) Bandura (1997)</p>

<p>Je fais le maximum d'efforts : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>Je fais le minimum d'efforts requis : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>Je suis déjà résigné(e) au fait que je ne me débrouillerai pas bien : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>Je laisse tomber : Pas du tout - Tout à fait</p>		
<p>14. Lorsque tu as des difficultés en anglais, penses-tu qu'une personne avec un meilleur niveau que toi en anglais peut t'aider ?</p> <p>Si c'est un professeur : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>Si c'est un camarade : Pas du tout - Tout à fait</p>		<p>Vygotski (1934) ZPD</p> <p>Bruner (2011) Etayage</p>
<p>15. Participes-tu à l'oral pendant le cours d'anglais ? Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H1, H3, H5, H6, H7</p>	<p>Cadrage afin de déterminer le niveau de participation à l'oral que l'élève déclare</p>
<p>16. Penses-tu que la participation à l'oral t'aide à progresser en anglais ? Pas du tout - Tout à fait</p> <p>21. Participes-tu à l'oral pour t'améliorer ? Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H5 : Les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.</p>	<p>Viau (2009) perception de la valeur</p> <p>Deci & Ryan (2002)</p>
<p>18. As-tu peur de t'exprimer à l'oral devant la classe ? Pas du tout - Énormément</p> <p>Si oui, pourquoi ?</p> <p>22. As-tu peur de participer à l'oral, car :</p> <p>Je pense que mon niveau est insuffisant : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>J'ai peur de paraître stupide : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>J'ai peur que les camarades se moquent de</p>		<p>Deci & Ryan (2002)</p> <p>Nicholls (1984)</p> <p>Boimare (2014)</p>

<p>moi : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>J'ai peur que les camarades pensent que je suis un intello : Pas du tout - Tout à fait</p> <p>J'ai peur que le professeur pense que je ne suis pas bon(ne) : Pas du tout - Tout à fait</p>		
<p>19. Participes-tu à l'oral pour recevoir des compliments du professeur ? Pas du tout - Tout à fait</p> <p>20. Participes-tu à l'oral pour montrer à tes camarades que tu as un bon niveau ? Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H5 : Les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.</p>	<p>Deci & Ryan (2002) Nicholls (1984) Viau (2009)</p>
<p>24. À l'oral, si le professeur corrige tes erreurs, penses-tu que :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cela t'aidera -Tu participeras moins par la suite -Tu te sentiras découragé(e) -Cela interrompra la communication <p>25. Penses-tu que si le professeur comprend ce que tu dis :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il devrait corriger tes erreurs -Il ne devrait pas te corriger <p>1. Ton professeur d'anglais t'a-t-il déjà corrigé à l'oral ? Pas du tout - Tout à fait</p>	<p>H1 : Quand les élèves ne sont pas corrigés par l'enseignant, ils se sentent plus à l'aise pour prendre la parole.</p> <p>H4 : Une correction totale des erreurs de forme constitue un frein au désir de participer chez les élèves.</p>	
<p>11. Quand j'ai des difficultés en anglais : Je fais de mon mieux : Pas du tout - Tout à fait</p>		<p>Bandura (1986) Nicholls (1984)</p>

<p>Je persévère : Pas du tout - Tout à fait Je demande l'aide d'une personne plus experte : Pas du tout - Tout à fait Je fais les efforts nécessaires pour réussir : Pas du tout - Tout à fait Je ne lâche pas : Pas du tout - Tout à fait Je fais seulement ce que je peux et ne m'inquiète pas de ce que je ne comprends pas : Pas du tout - Tout à fait J'ai tendance à me décourager rapidement : Pas du tout - Tout à fait J'abandonne/je laisse tomber : Pas du tout - Tout à fait</p>		
<p>28. Je trouve important de répondre aux attentes de mon professeur d'anglais en ce qui concerne mon apprentissage. Pas du tout - Tout à fait</p> <p>29. Je pense que mon professeur d'anglais peut vraiment m'aider dans mon apprentissage de l'anglais. Pas du tout - Tout à fait</p> <p>30. Mon professeur d'anglais me donne le goût d'apprendre. Pas du tout - Tout à fait</p>		<p>Felouzis (1997), l'effet enseignant</p>

3.2. Le guide d'entretien semi directif

Guide d'entretien semi-directif	
Thème	Questions
Formation & expérience professionnelle	<p>Pourrais-tu me raconter ton parcours professionnel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - niveau d'études/diplôme - concours (CAPES, agrégation) - nombre d'années d'enseignement - quelles classes (collège, lycée) - ta plus grande réussite ? - ta plus grand défi ? <p>En quoi l'enseignement de l'anglais est-il le même ou différent que lorsque tu étais élève ?</p>
CECRL & approche actionnelle	<p>Pourrais-tu m'expliquer ce que tu connais du CECRL ?</p> <p>Pourrais-tu résumer ce que tu comprends de l'approche actionnelle ?</p> <p>Quels sont les points prioritaires pour toi ?</p> <p>Penses-tu que le CECRL prône une démarche spécifique pour le traitement des erreurs ?</p>
ACL (activités de communication langagières)	<p>Quelles compétences langagières travailles-tu avec tes élèves ?</p> <p>Comment travailles-tu l'expression orale ?</p> <p>Comment travailles-tu l'EOI et l'EOC ?</p>
Prise de parole	<p>Comment encourages-tu la prise de parole par les élèves ?</p> <p>Pourrais-tu me donner des exemples ?</p> <p>As-tu des anecdotes ?</p> <p>Selon toi, pour quelles raisons les élèves prennent la parole ou pas ?</p> <p>Quelles méthodes utilises-tu pour interroger les élèves ? (Tu attends que les élèves lèvent la main, tu choisis quel élève interroger même s'il n'a pas levé la main, etc.)</p>

Différentiation	<p>Que signifie pour toi le terme « différenciation » ?</p> <p>Utilises-tu la différenciation lorsque tu interrogues les élèves ? (Choisis-tu certains élèves pour des questions plus faciles et d'autres pour des questions plus difficiles, etc.)</p> <p>Pourrais-tu me donner des exemples ?</p> <p>Pourrais-tu me raconter des anecdotes ?</p>
Négociation de sens	<p>Que signifie pour toi le terme « négociation de sens » ?</p> <p>Quels types de « négociation de sens » utilises-tu ?</p> <p>1 vérifications de compréhension (« <i>comprehension checks</i> »)</p> <p>2 demandes d'éclaircissements (« <i>clarification requests</i> »)</p> <p>3 vérifications de confirmation (« <i>confirmation checks</i> »)</p> <p>4 « <i>recasts</i> » (reformulation par l'enseignant de l'énoncé de l'élève sans erreur)</p>
Erreur	<p>Tu entends quoi exactement par « erreur » ?</p> <p>Qu'est-ce que cela signifie pour toi ?</p> <p>Face à une erreur à l'oral par un élève, comment réagis-tu ?</p> <p>Quels types de réactions as-tu ?</p> <p>Selon des chercheurs, il existe six types primaires de <i>corrective feedback</i>, quels types utilises-tu ?</p> <p>1 La correction explicite « <i>explicit correction</i> » (indiquer clairement que la production orale de l'élève est incorrecte et donner la forme correcte)</p> <p>2 les « <i>recasts</i> »</p> <p>3 les demandes de clarification « <i>clarification request</i> » (en indiquant que l'énoncé n'est pas correctement formé et qu'une reformulation ou une répétition est nécessaire)</p> <p>4 le « <i>feedback</i> » métalinguistique (en indiquant qu'il y a une erreur dans l'énoncé de l'élève, sans fournir la forme correcte)</p> <p>5 l'élicitation (techniques utilisées par l'enseignant pour obtenir directement la forme correcte)</p> <p>6 la répétition (l'enseignant répète seulement l'erreur de l'élève en insistant par l'intonation).</p>

	<p>Comment tes corrections à l'oral aident les élèves à progresser ?</p> <p>Comment sais-tu si un élève a compris la correction ?</p> <p>Comment sais-tu si un élève a intégré la correction ?</p>
Motivation des élèves	<p>Pour toi, quel rôle joue la motivation pour les élèves ?</p> <p>Quel effet a la motivation sur la prise de parole ?</p> <p>En quoi la motivation a un effet sur la prise de parole ?</p> <p>Comment repères-tu un élève motivé à prendre la parole ? Un élève pas motivé ?</p> <p>Pour toi, qu'est-ce que l'amotivation ?</p> <p>Face à un élève amotivé, comment réagis-tu ?</p> <p>Comment suscites-tu la motivation des élèves à participer à l'oral ?</p>
Effet enseignant	<p>Qu'entends-tu par le terme « effet enseignant » ?</p> <p>Penses-tu qu'il y a un effet enseignant ?</p> <p>Comment le fait d'avoir un enseignant ou un autre peut affecter l'apprentissage des élèves ?</p>

4. RÉSULTATS DU RECUEIL DE DONNÉES

Il y a eu 70 réponses au questionnaire anonyme destiné aux élèves. Pour les questions de cadrage :

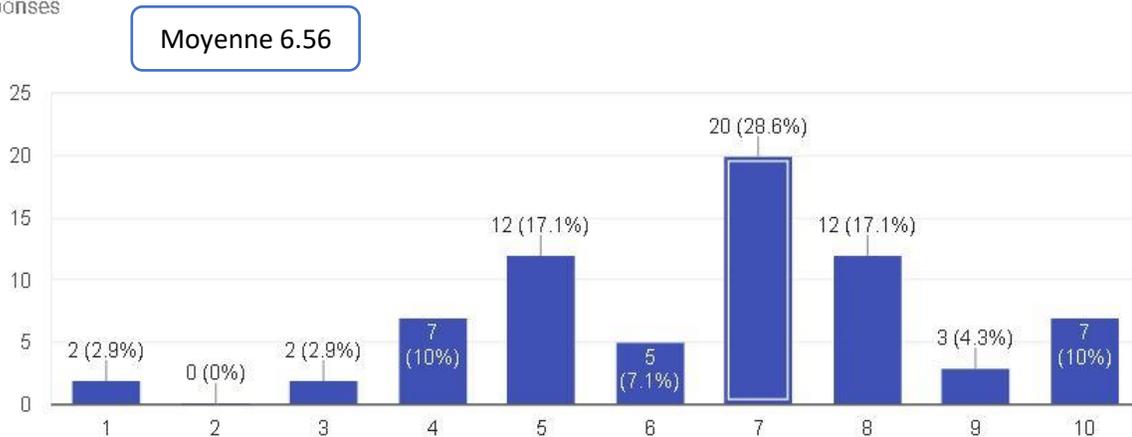
- Âge des élèves : 14 ans (1.4%, 1), 15 ans (80%, 56) et 16 ans (18.6%, 13).
- Ratio garçons-filles : 78.6% de garçons (55) et 21.4% de filles (15).
- Classes : 92.9% élèves de seconde (65) et 7.1% élèves de première (5). Les 65 élèves de seconde ont le même professeur d'anglais et les 5 élèves de première ont un autre professeur.
- Redoublement : 90% n'a pas redoublé (63) et 10% a redoublé (7).

Ce qui suit sont des tableaux récapitulant les résultats obtenus au questionnaire.

Nous avons utilisé une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 10 Tout à fait ».

As-tu confiance en toi ?

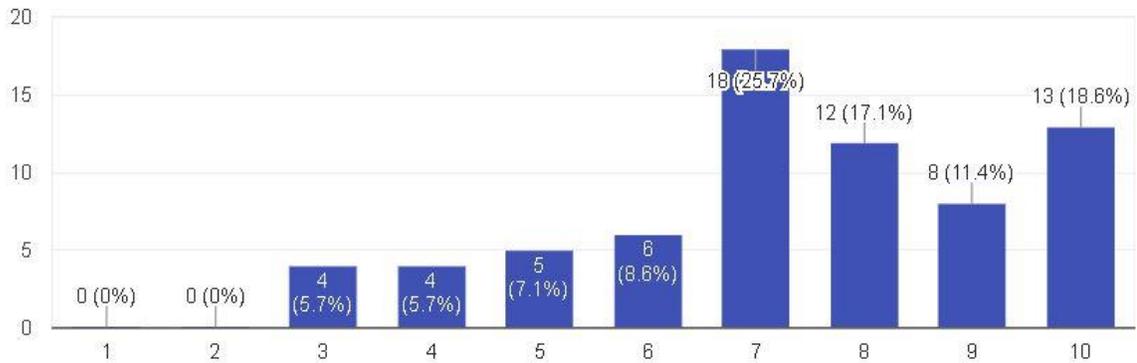
70 réponses



Estimes-tu être suffisamment capable de réussir en anglais ?

70 réponses

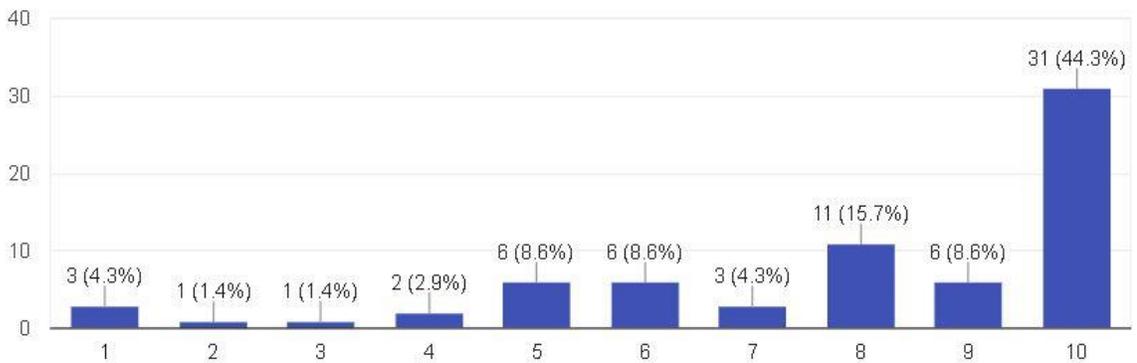
Moyenne 7.33



Tes parents t'encouragent-ils à apprendre l'anglais ?

70 réponses

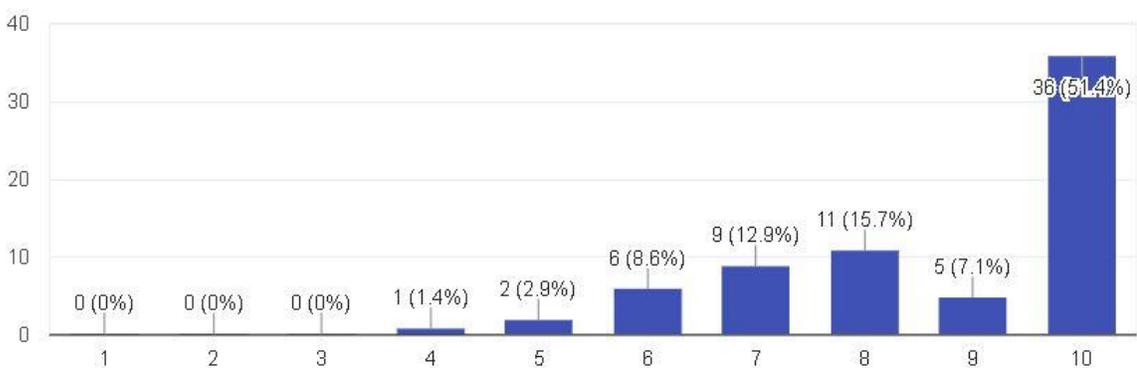
Moyenne 7.93



Est-ce qu'il est important pour toi de bien réussir en anglais ?

70 réponses

Moyenne 8.66



Pourquoi est-ce important ou pas pour toi de bien réussir en anglais ?

« pour le futur/l'avenir » 44.3%, (31).

« car l'anglais est la langue universelle/internationale/la plus parlée » 40%, (28).

« pour le travail/métier » 35.7%, (25).

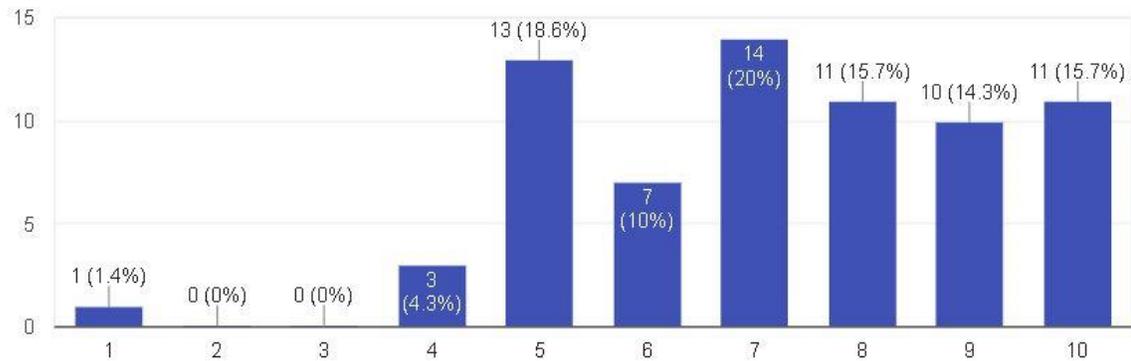
« pour voyager/communiquer avec les gens à l'étranger » 30%, (21).

Certains élèves ont répondu avec plusieurs réponses, c'est la raison pour laquelle il y a plus de 70 réponses.

De façon générale, l'anglais te motive-t-il ?

70 responses

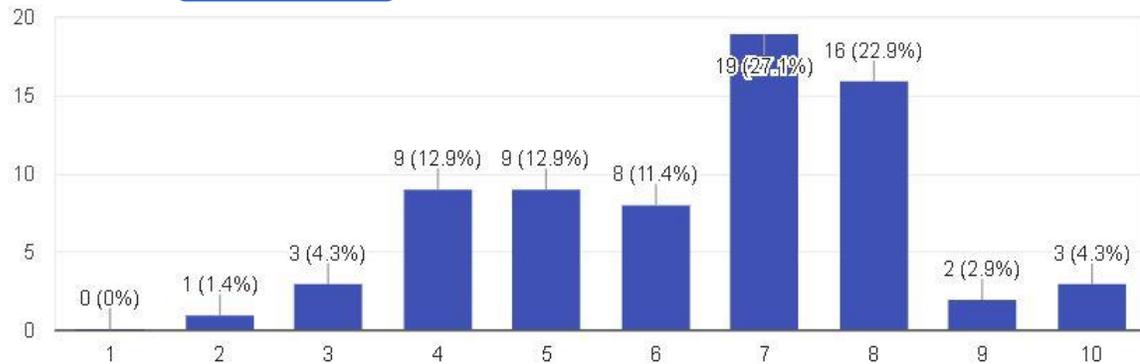
Moyenne 7.23



Comment juges-tu ton niveau en anglais ?

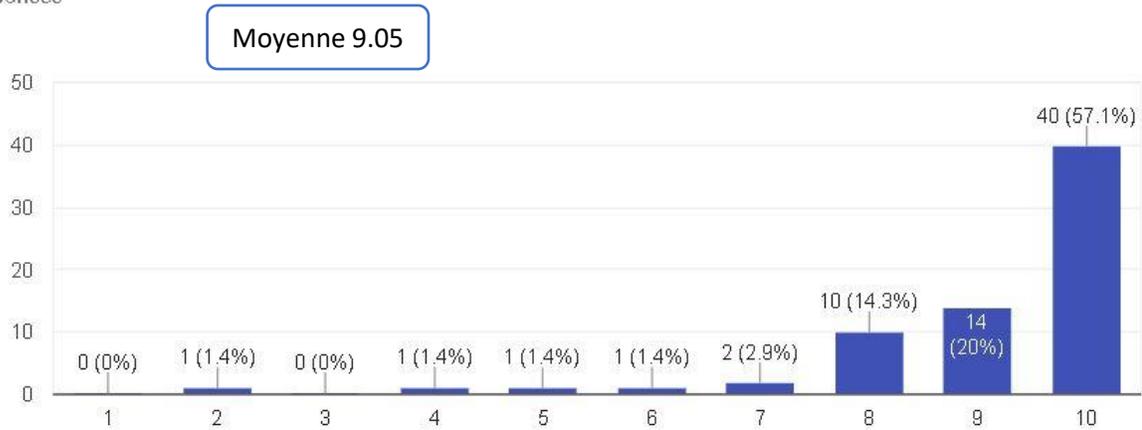
70 responses

Moyenne 6.41



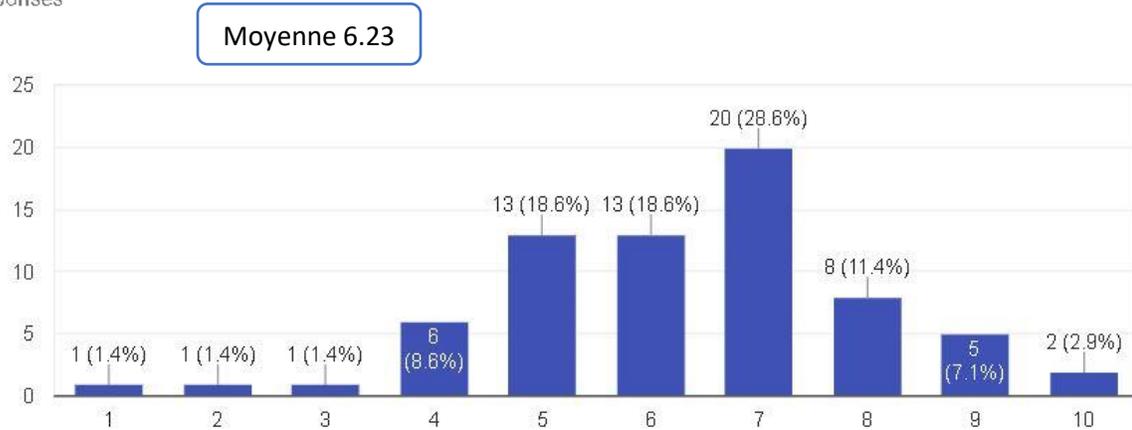
Penses-tu que l'anglais te sera utile dans l'avenir ?

70 responses



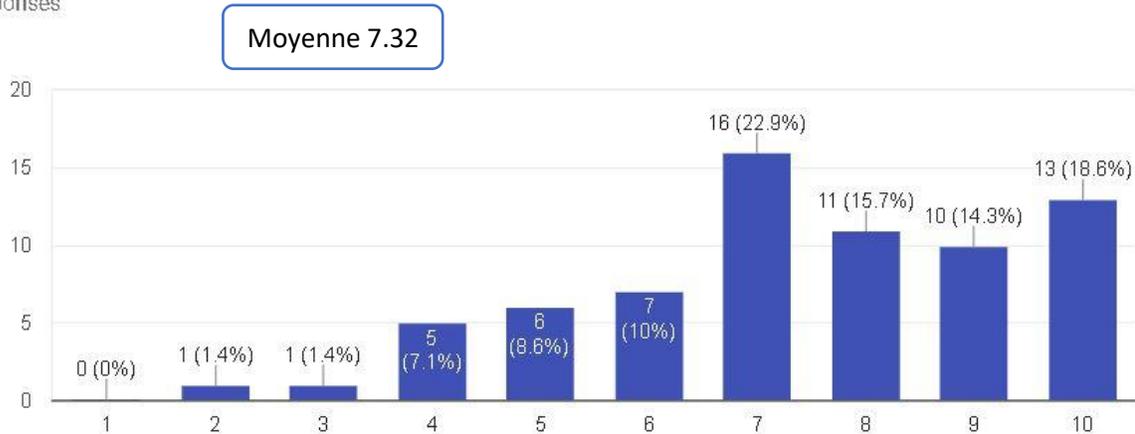
Estimes-tu que les activités en anglais sont intéressantes à réaliser ?

70 responses



Je me sens capable de réussir les activités en anglais :

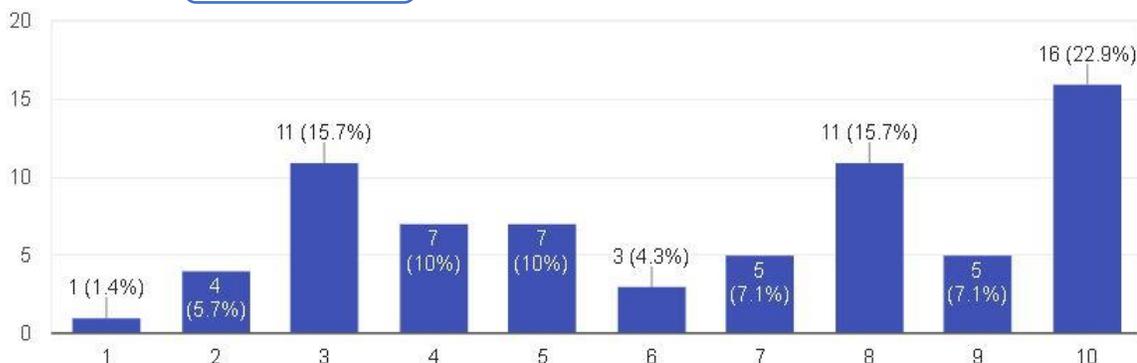
70 responses



J'utilise l'anglais en dehors du lycée :

70 responses

Moyenne 6.35



Si tu utilises l'anglais en dehors du lycée, quelles activités ?

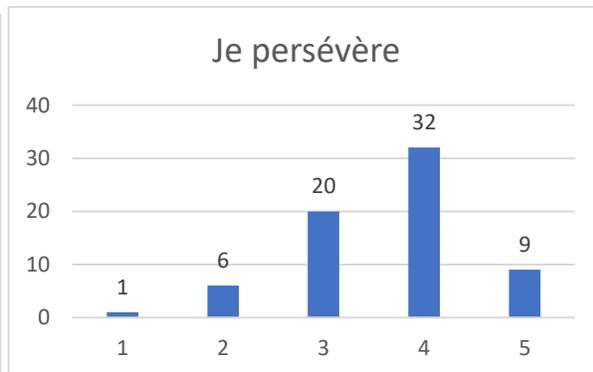
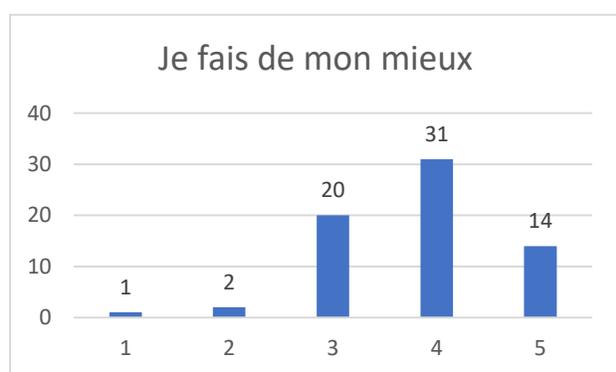
« pour regarder des séries/films/vidéos, pour utiliser Internet » 34.3% (24).

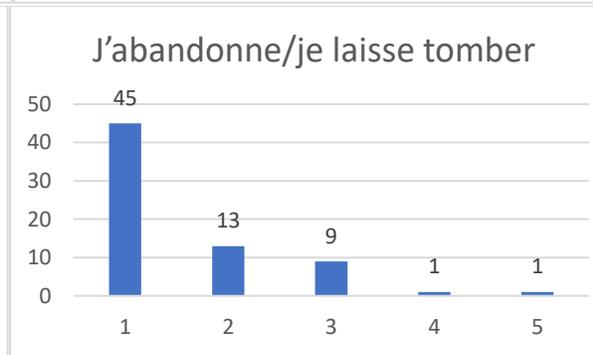
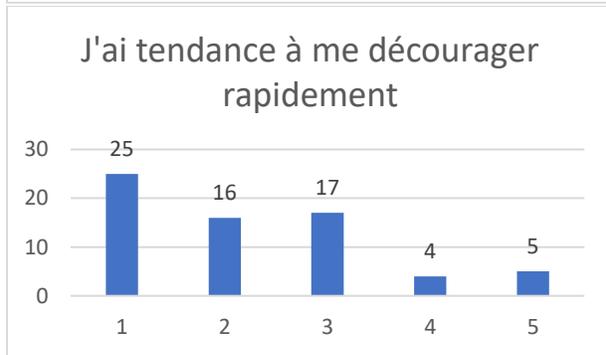
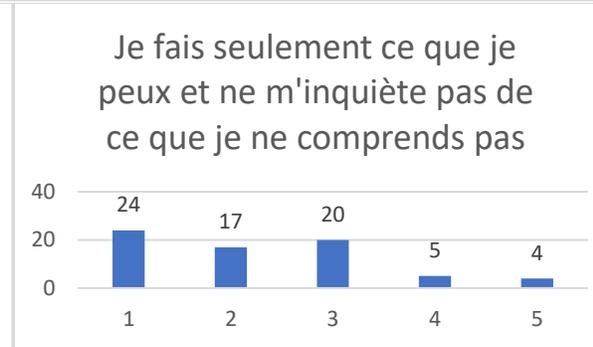
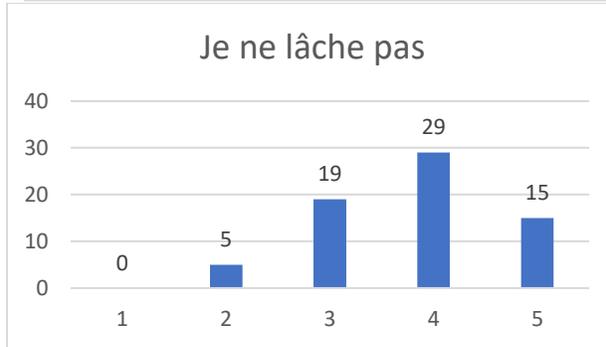
« pour voyager/communiquer avec les gens qui parlent l'anglais » 32.9%, (23).

« pour les jeux vidéo » 31.4%, (22).

Quand j'ai des difficultés en anglais :

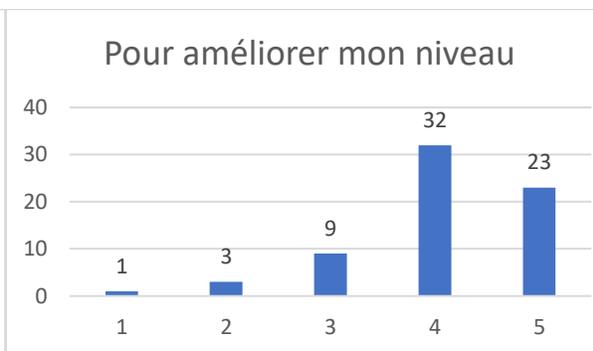
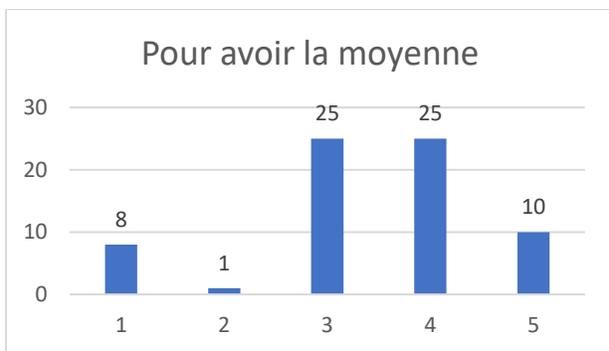
Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».

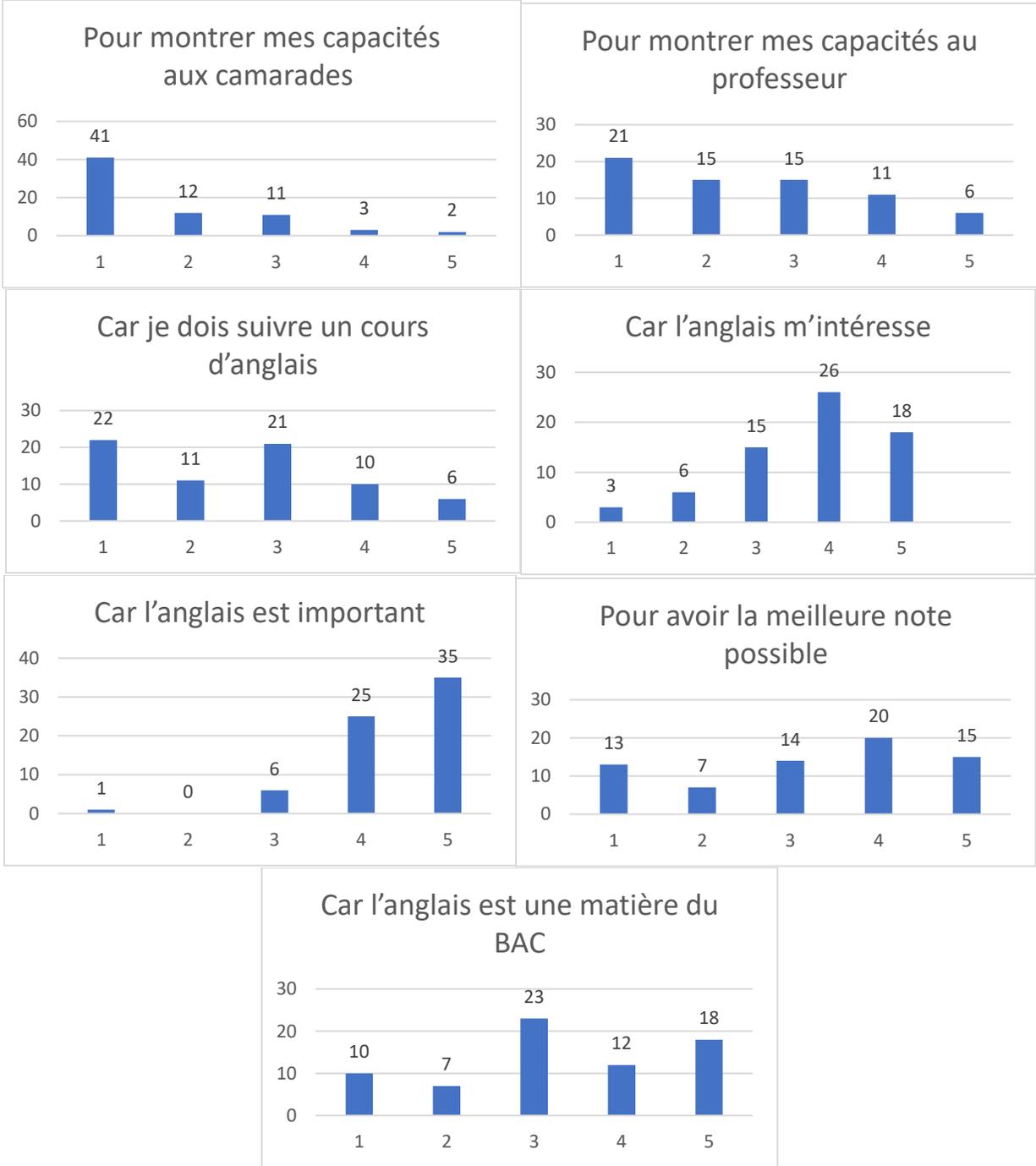




Pour quelles raisons travailles-tu en anglais ?

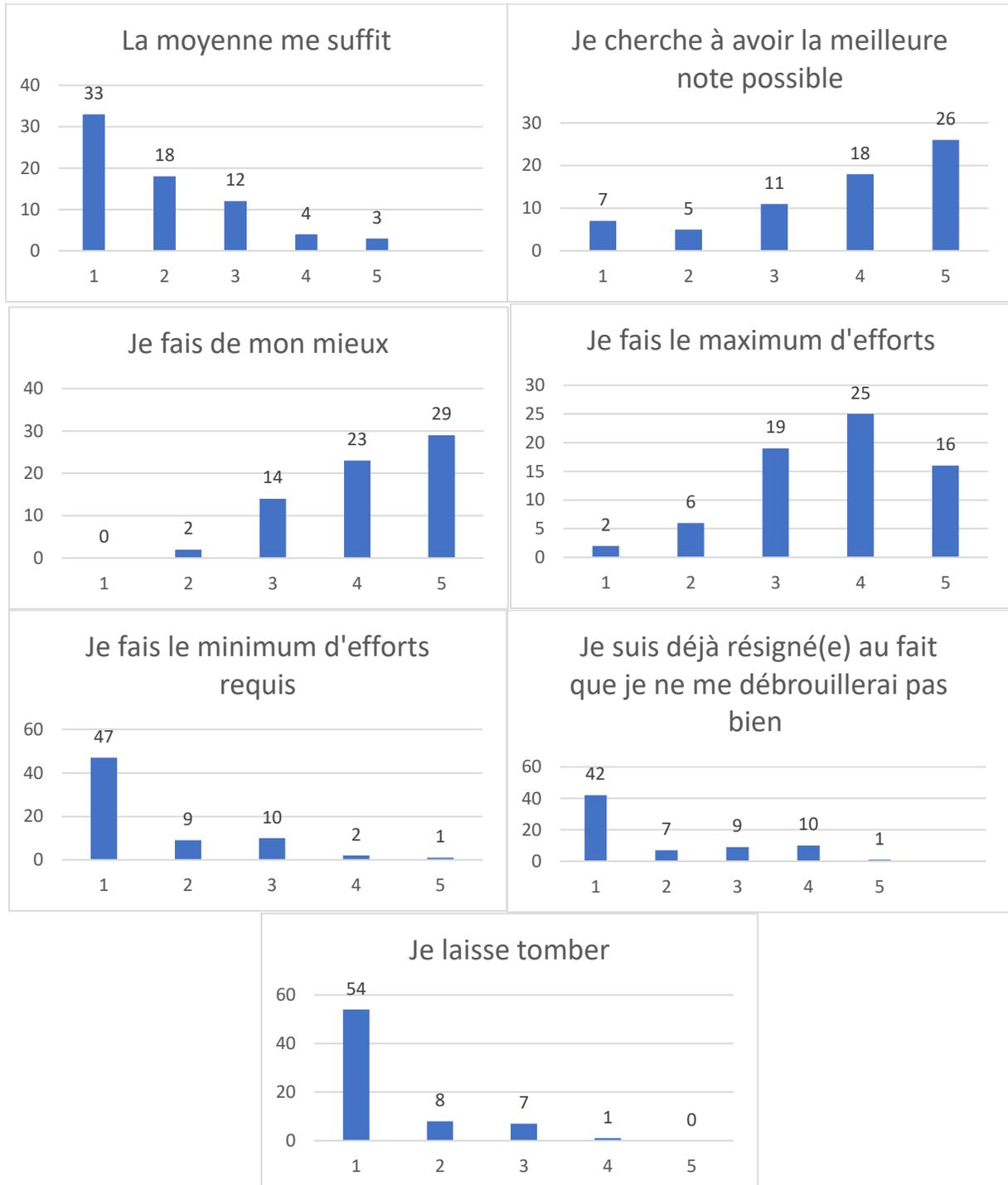
Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».





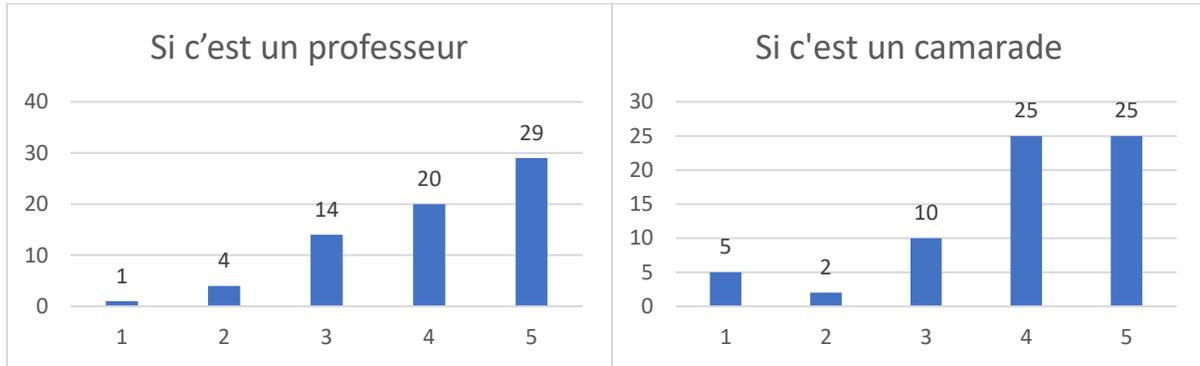
Quand il y a une évaluation en anglais :

Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».



Lorsque tu as des difficultés en anglais, penses-tu qu'une personne avec un meilleur niveau que toi en anglais peut t'aider ?

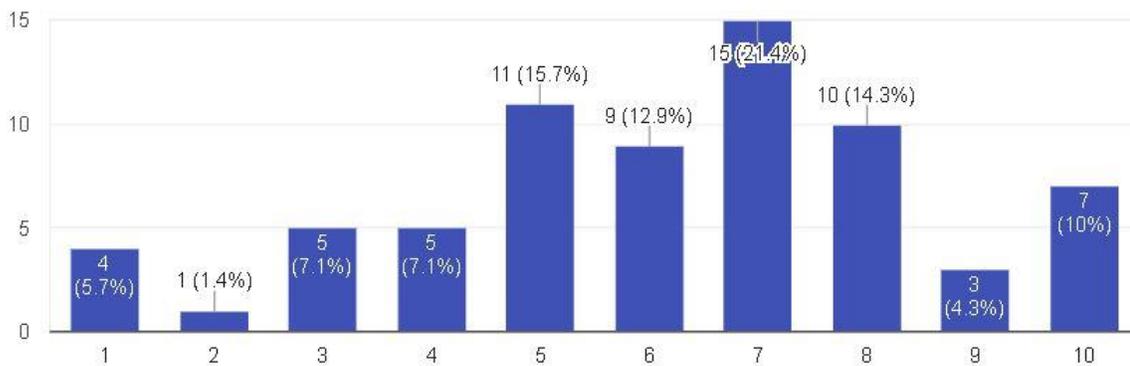
Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».



Participes-tu à l'oral pendant le cours d'anglais ?

70 responses

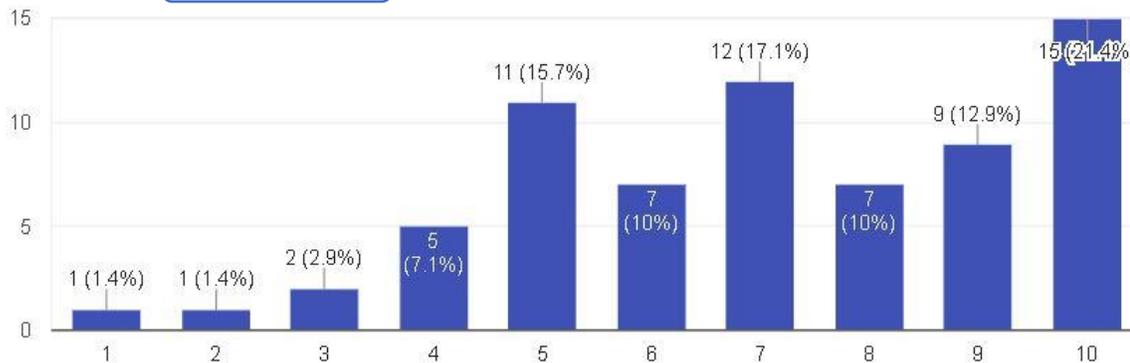
Moyenne 6.17



Penses-tu que la participation à l'oral t'aide à progresser en anglais ?

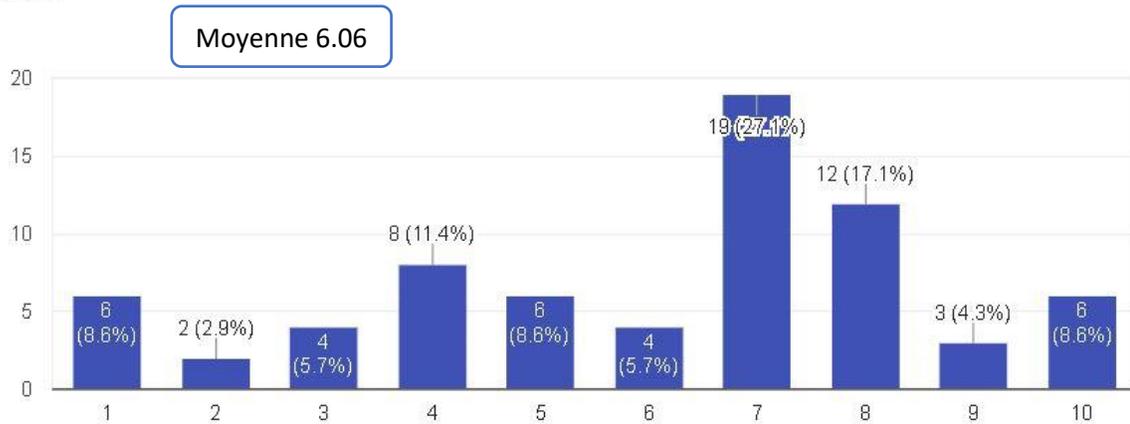
70 responses

Moyenne 7.01



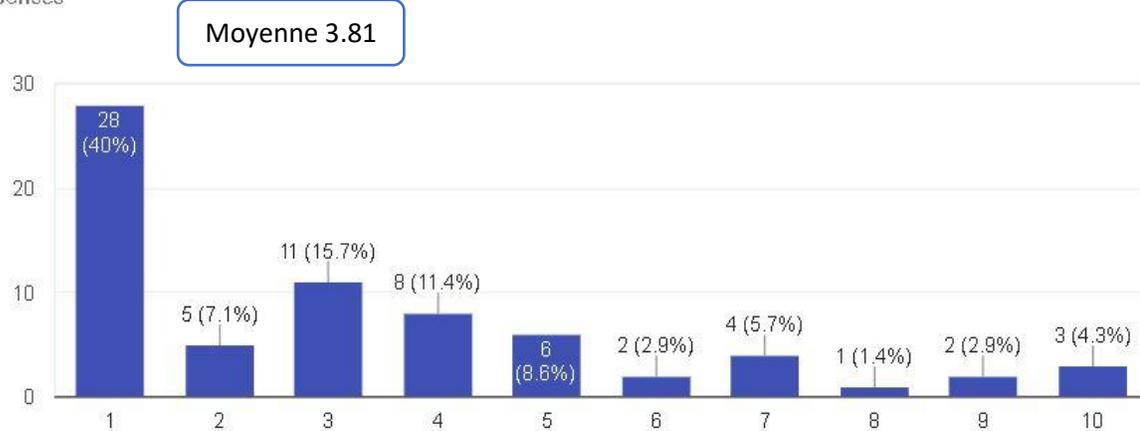
Es-tu confiant(e) dans ta capacité à parler anglais ?

70 responses



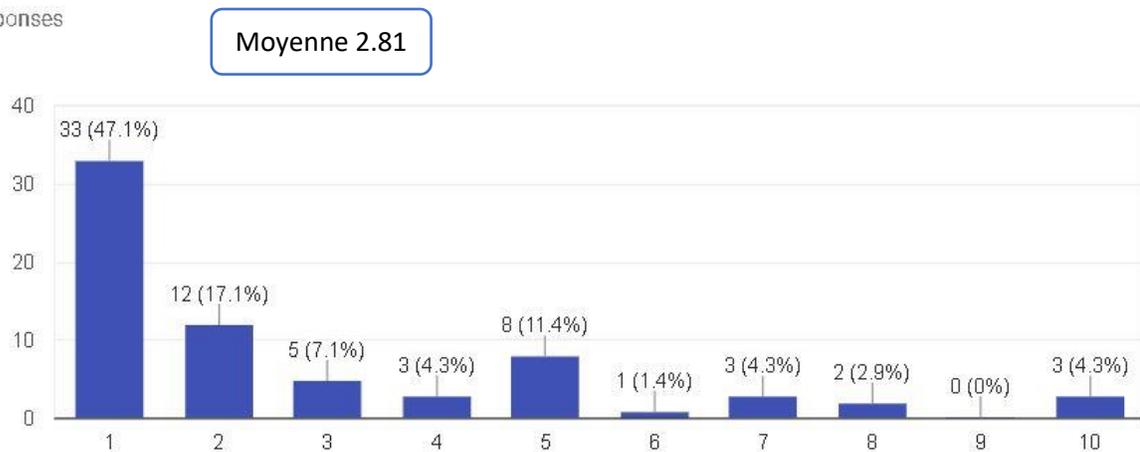
Participes-tu à l'oral pour recevoir des compliments du professeur ?

70 responses



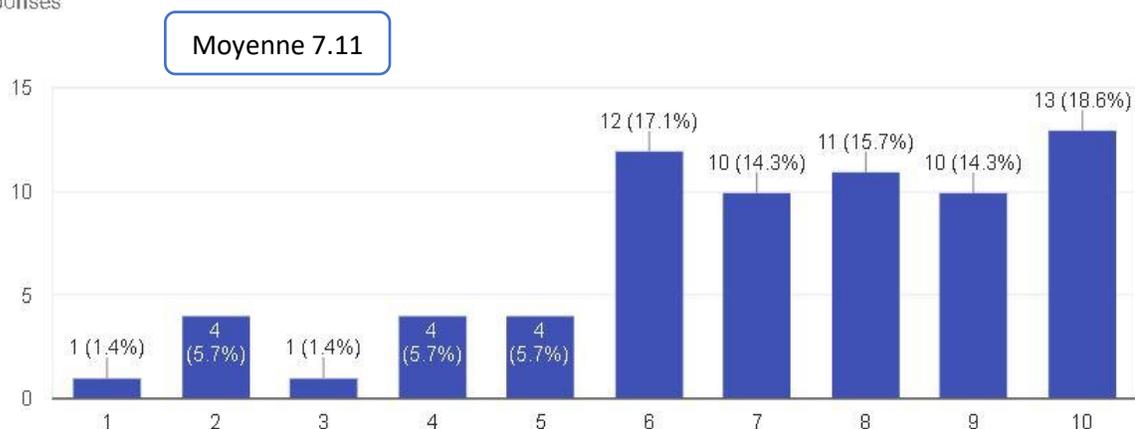
Participes-tu à l'oral pour montrer à tes camarades que tu as un bon niveau ?

70 responses



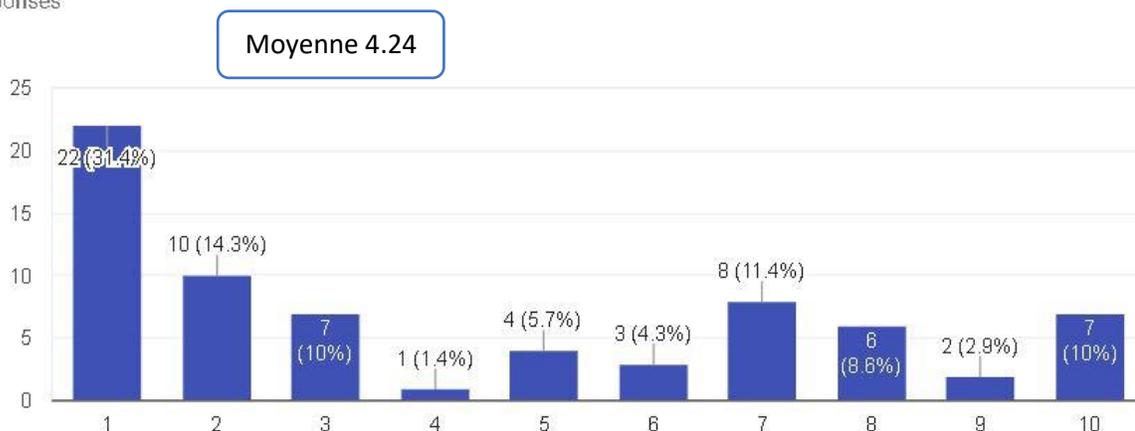
Participes-tu à l'oral pour t'améliorer ?

70 réponses



As-tu peur de t'exprimer à l'oral devant la classe ?

70 réponses



Si tu as peur de t'exprimer à l'oral devant la classe, pourquoi ?

« peur de me tromper » ou « peur de ne pas avoir la bonne réponse » 14.3%, (10).

« peur qu'on se moque de moi » 8.6%, (6).

« je n'ai pas confiance en moi » 7.1%, (5).

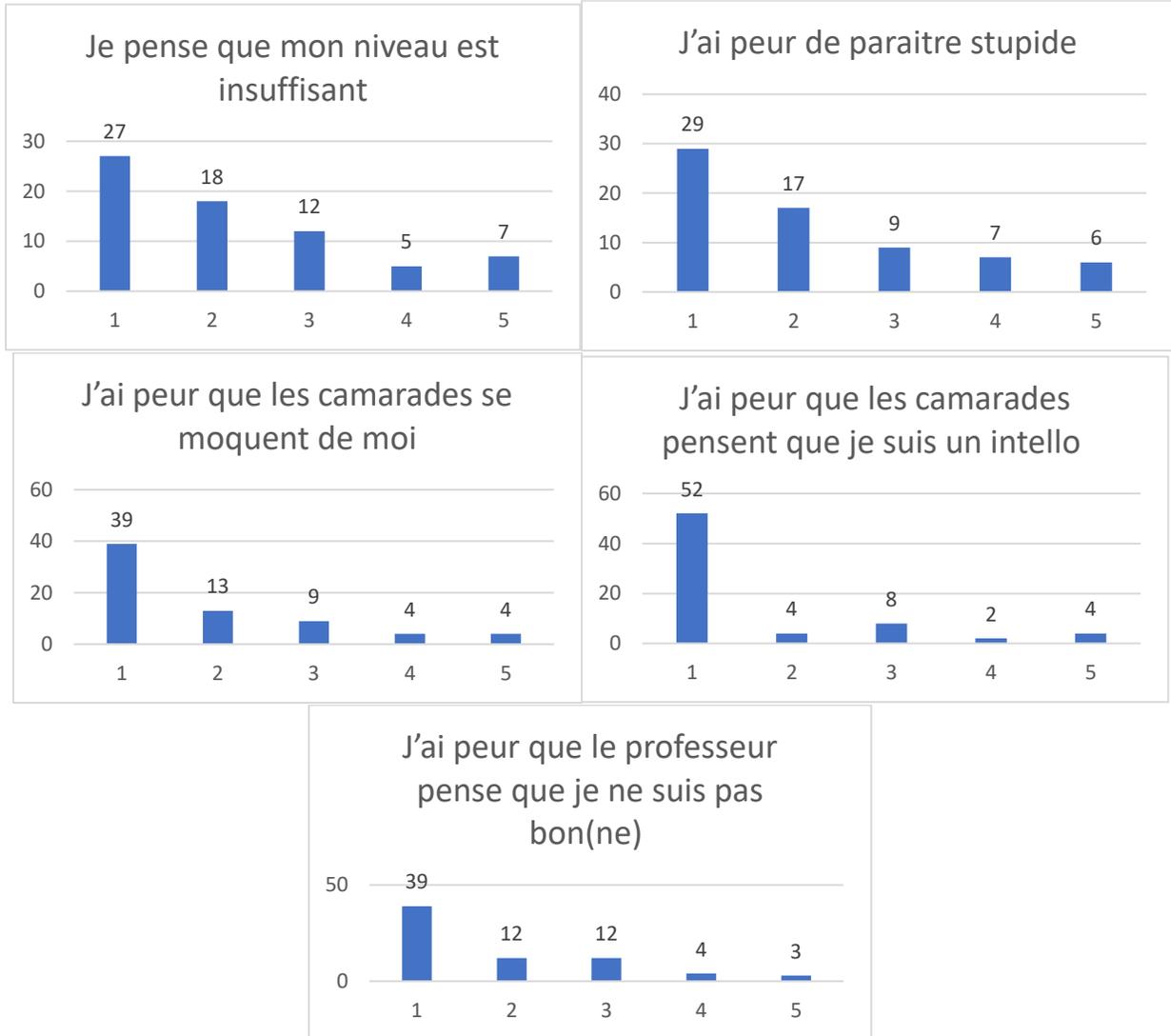
« stress/pas à l'aise avec parler devant les autres » 5.7%, (4).

« j'ai un mauvais accent » 4.3%, (3).

« il y a trop d'élèves en cours d'anglais » 1.4%, (1).

As-tu peur de participer à l'oral, car :

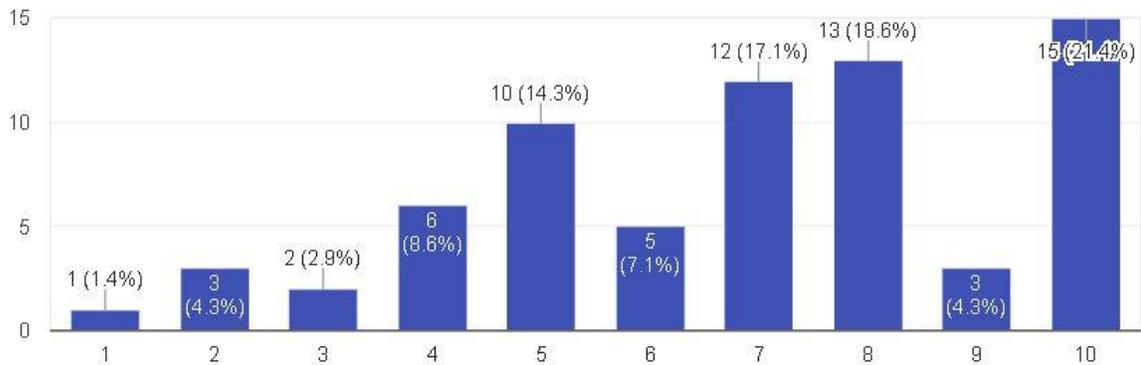
Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».



Ton professeur d'anglais t'a-t-il déjà corrigé à l'oral ?

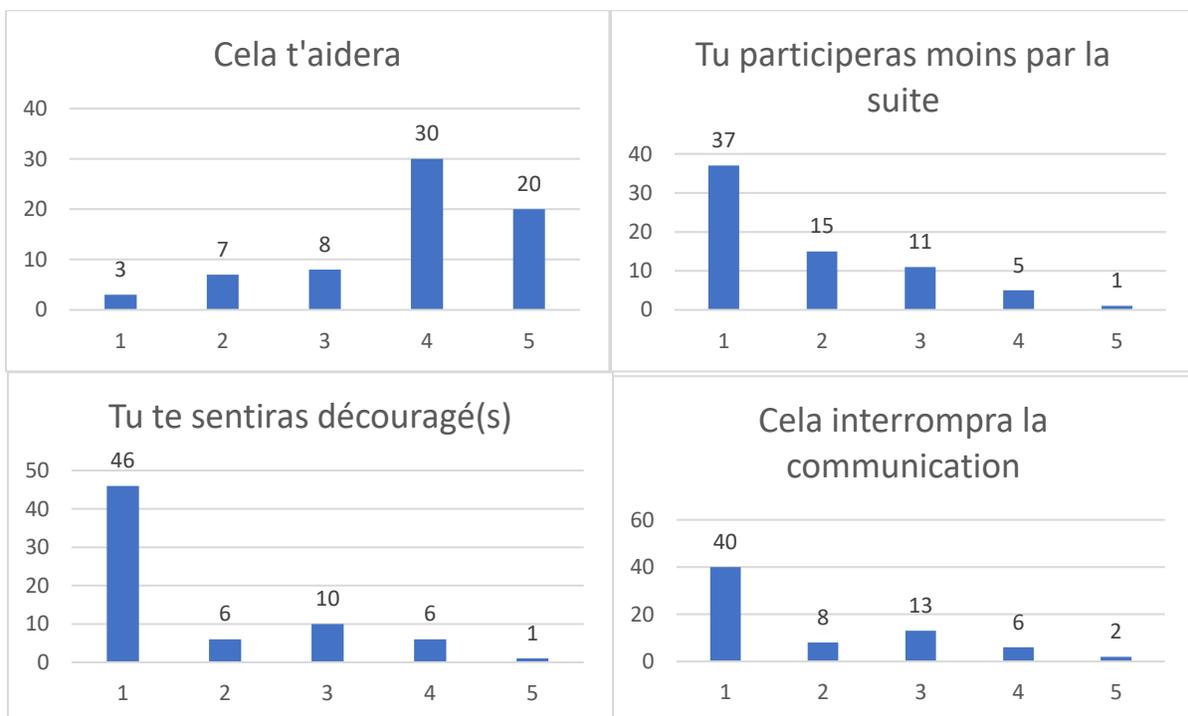
70 responses

Moyenne 6.89

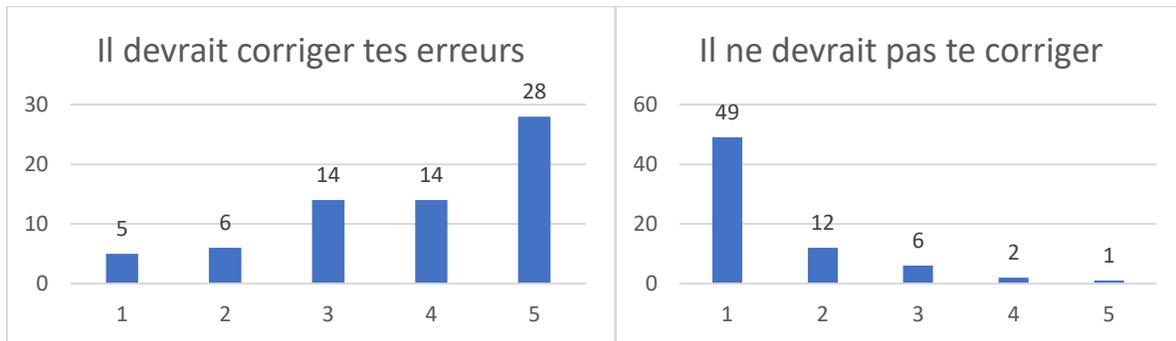


À l'oral, si le professeur corrige tes erreurs, penses-tu que :

Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».



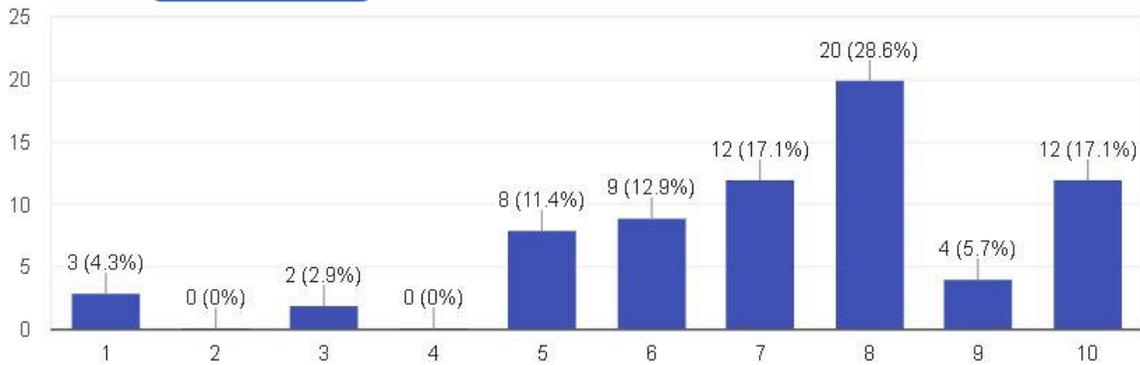
Penses-tu que si le professeur comprend ce que tu dis :
 Une échelle linéaire de « 1 Pas du tout » à « 5 Tout à fait ».



Je trouve important de répondre aux attentes de mon professeur d'anglais en ce qui concerne mon apprentissage.

70 réponses

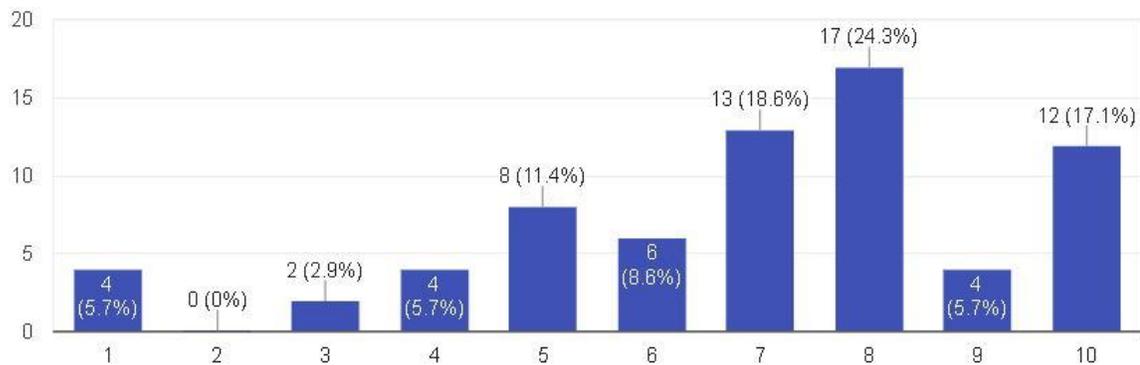
Moyenne 7.19



Je pense que mon professeur d'anglais peut vraiment m'aider dans mon apprentissage de l'anglais.

70 réponses

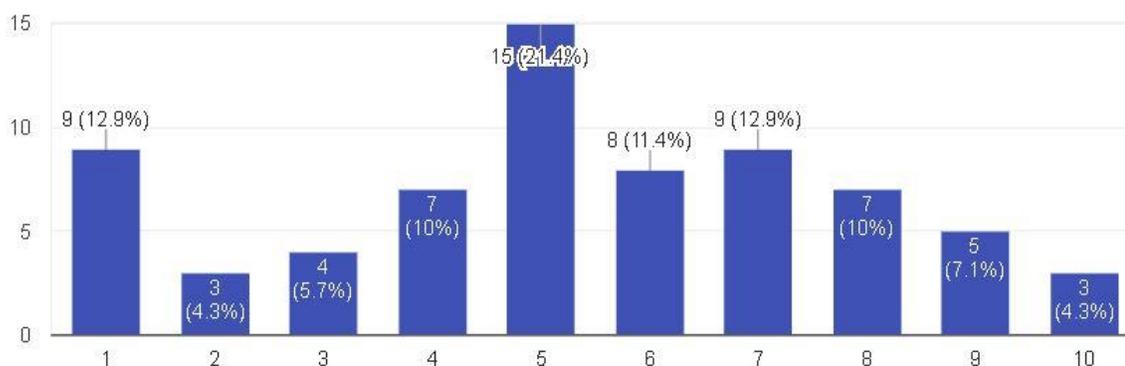
Moyenne 6.93



Mon professeur d'anglais me donne le goût d'apprendre.

70 réponses

Moyenne 5.31



Les entretiens avec les professeurs d'anglais seront discutés dans la partie 5.2. *Analyse des entretiens avec trois professeurs d'anglais.* Les transcriptions des entretiens se trouvent dans les annexes.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous commencerons par une analyse du questionnaire destiné aux élèves, puis nous nous intéresserons aux entretiens avec les professeurs. Dans les deux cas, nous confronterons les résultats à nos hypothèses.

5.1. Analyse du questionnaire destiné aux élèves

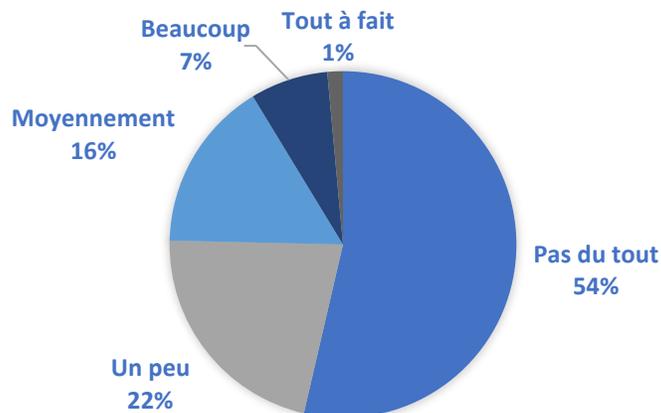
5.1.1. Principaux résultats

Nos hypothèses 1 et 4 n'ont pas été validées :

Hypothèse 1 : Quand les élèves ne sont pas corrigés par l'enseignant, ils se sentent plus à l'aise pour prendre la parole.

Hypothèse 4 : Une correction des erreurs de forme constitue un frein au désir de participer chez les élèves.

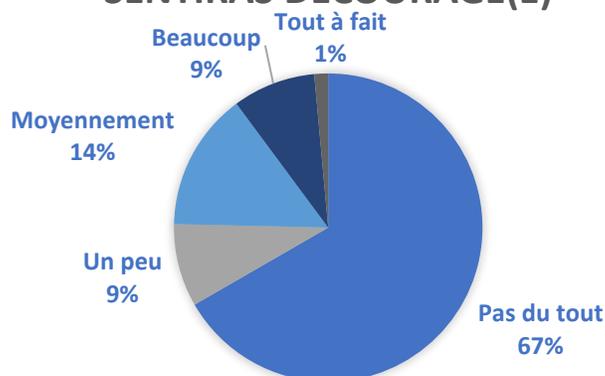
À L'ORAL, SI LE PROFESSEUR CORRIGE TES ERREURS, PENSES-TU QUE : TU PARTICIPERAS MOINS PAR LA SUITE



54% des élèves ont déclaré qu'ils ne participeraient pas moins à l'oral si le professeur corrigeait leurs erreurs et 22% des élèves ont déclaré qu'ils participeraient seulement « un peu » moins. Seulement 1% des élèves ont déclaré « tout à fait » qu'ils participeraient moins, suite à une correction à l'oral.

Il nous semble que les élèves s'attendent à être corrigés par le professeur et que la correction à l'oral est une tradition didactique profondément enracinée en France. Il s'agit de déclaratif, fondé sur un habitus. Les élèves ont probablement été toujours corrigés à l'oral, surtout en cours de langues, et le fait d'être corrigé ne semble pas avoir un effet important sur leur désir de participer.

À L'ORAL, SI LE PROFESSEUR CORRIGE TES ERREURS, PENSES-TU QUE : TU TE SENTIRAS DÉCOURAGÉ(E)

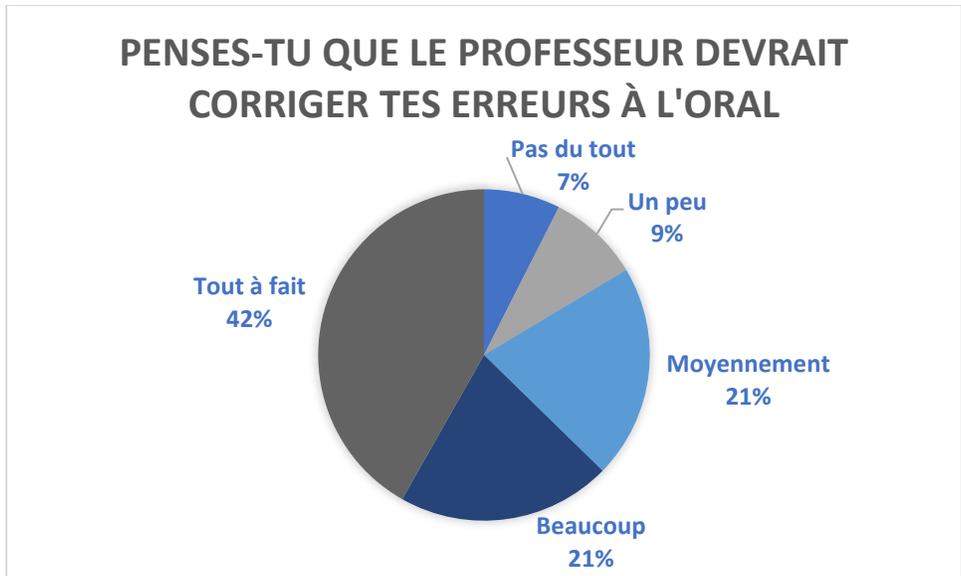


Également révélatrice, a été la forte réponse (67%) des élèves au fait de ne « pas du tout » se sentir découragés par la correction des erreurs à l'oral. Encore une fois, seulement 1% des élèves ont déclaré se sentir découragés par les corrections. Nous supposons que les élèves sont habitués à être corrigés à l'oral, ce qui, à son tour, affecte leurs représentations. Nous avons déjà abordé la manière dont les représentations sociales se propagent. Parce que les représentations sociales sont communiquées et donc partagées, elles se diffusent. Bien que nous construisions notre réalité à partir de nos représentations, en fait, les représentations et la réalité matérielle sont co-construites (Lahlou, 1996).

Des études plus approfondies sont nécessaires pour déterminer dans quelle mesure ces représentations affectent la réalité. Lahlou (1996) postule que « *representation should be considered as an object in itself, and not as a representation "of something"* »²⁰ et en effect « *representation is what it represents* »²¹ (Lahlou, 1995, cité par Lahlou, 1996, p.3).

²⁰ la représentation devrait être considérée comme un objet en soi, et non comme une représentation "de quelque chose". (traduction libre)

²¹ la représentation est ce qu'elle représente. (traduction libre)



Les élèves semblent croire fortement que le professeur devrait corriger leurs erreurs à l'oral, avec 42% de « tout à fait », 21% de « beaucoup », 21% de « moyennement » et seulement 9% de « un peu » et 7% de « pas du tout ». Là aussi, nous supposons que cela provient de la tradition didactique, bien que des études portant sur les méthodes d'enseignement et la posture des enseignants vis-à-vis des corrections à l'oral soient nécessaires pour le confirmer.



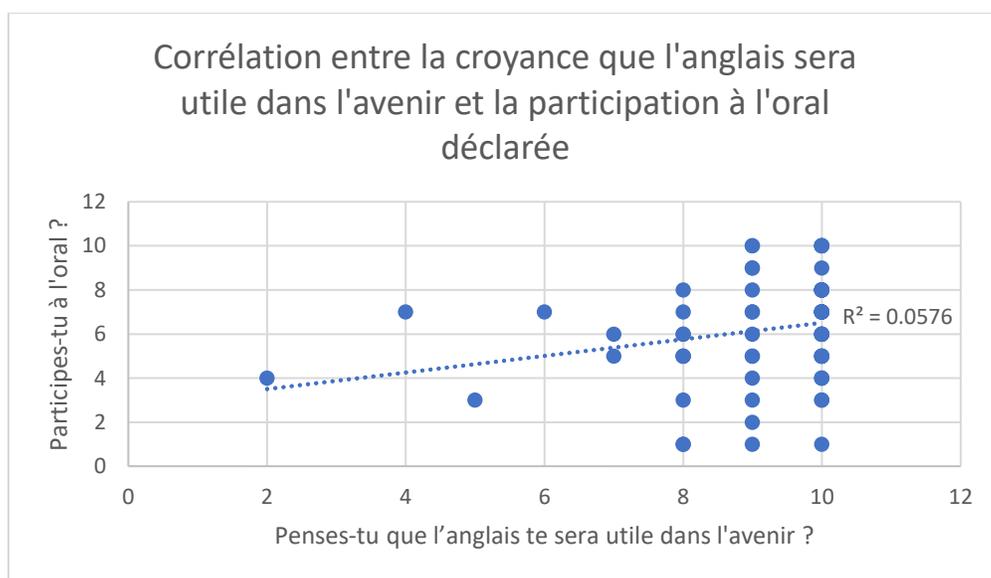
La même question posée à la négative « penses-tu que si le professeur comprend ce que tu dis, il ne devrait pas te corriger » a même donné des réponses plus catégoriques, avec 70% des élèves en désaccord « pas du tout » et 17% « un peu ». Les élèves semblent clairement être en faveur de corrections par le professeur. Une piste de recherche intéressante serait de cerner les raisons sous-jacentes à cette croyance.

Nous souhaitons aborder le fait que 44.3% des élèves ont déclaré que leur professeur d'anglais les a déjà corrigés à l'oral avec des réponses entre 8-10. 38.5% des élèves ont répondu entre 5-7. Leur professeur d'anglais nous a raconté qu'elle ne corrige pas les élèves tant que l'énoncé est compréhensible. Toutefois, ce que les élèves entendent par « correction » et « corriger » n'a pas été défini dans le questionnaire, et il est possible que leurs représentations soient différentes de la définition de correction que nous avons utilisée et envisagée.

Idéalement, dans le cadre d'une recherche plus poussée, des entrevues individuelles avec les élèves seraient nécessaires pour comprendre ce qu'ils croient être une correction.

Notre hypothèse 7 n'a pas été validée.

Hypothèse 7 : Les élèves qui pensent que l'anglais leur sera utile dans leur vie future sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.



Nous avons utilisé le coefficient de détermination (R^2) qui permet de juger la qualité d'une régression linéaire simple (*goodness of fit*). Le coefficient de détermination est très sensible à des valeurs aberrantes (*outliers*). Dans les sciences humaines et sociales, il est très rare d'avoir un coefficient de détermination de plus de 0.5, car les données concernant les êtres humains ne sont pas prévisibles de la même manière que les données scientifiques sur les propriétés physiques comme c'est le cas en chimie par exemple.

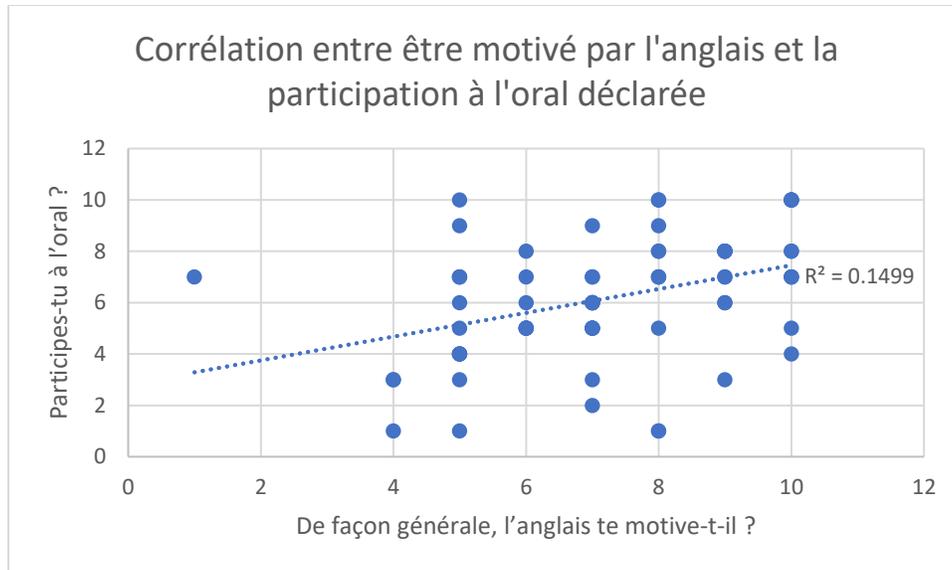
La faible variabilité expliquée de 5.76% s'explique par un facteur imprévu qui a faussé les données : le fait que la majorité des élèves aient déclaré qu'ils pensaient que l'anglais serait utile pour leur avenir. 57.1% ont déclaré 10/10 « tout à fait », 20% : 9/10 et 14.3% : 8/10. La moyenne de 9.05/10 est très élevée pour l'utilité de l'anglais dans l'avenir et nous n'avions pas prévu que les élèves accorderaient une telle importance à l'anglais. Ainsi, notre hypothèse n'a pas été validée.

Il semble qu'il n'y ait pas de lien entre la croyance que l'anglais sera utile dans l'avenir et le niveau de participation à l'oral. Ce résultat ne correspond pas à la théorie de Viau (2009) de la perception de la valeur. Si nous regardons le résultat du fait que les élèves semblent croire que la participation à l'oral les aide à progresser avec une moyenne de 7.01/10 et 44% de réponses entre 8-10 et 43% entre 5-7, une question se pose. Si les élèves pensent que l'anglais leur sera très utile et que la participation à l'oral est nécessaire pour progresser, pourquoi ne font-ils pas davantage d'efforts dans l'apprentissage de l'anglais ?

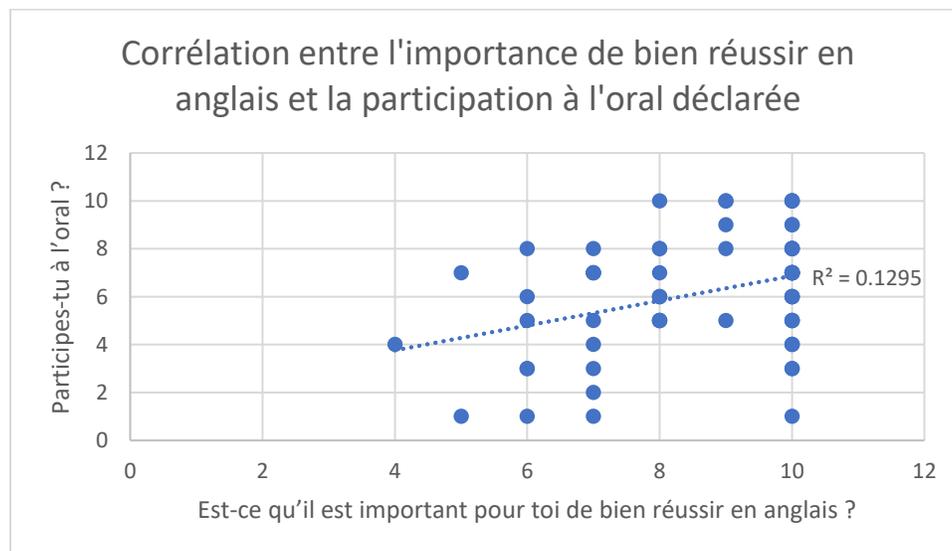
Nous supposons que cela montre que le besoin de compétence de Deci et Ryan (2002) diffère selon l'élève, un élève pouvant se contenter d'un certain niveau, cohérent avec ses besoins individuels.

Notre hypothèse 3 a été validée :

Hypothèse 3 : les élèves les plus motivés sont ceux qui déclarent participer le plus à l'oral, quelle que soit la correction des erreurs par le professeur.



14.99% de la variabilité est prise en compte par la ligne de tendance de R^2 , ainsi il nous semble qu'il y a une légère corrélation entre être motivé par l'anglais et le niveau de participation à l'oral. Nous supposons que les élèves motivés par l'anglais participeront un peu plus à l'oral. Ce résultat est lié à la perception de valeur de Viau (2009), dans le sens où un élève qui accorde une valeur plus haute à l'anglais sera plus motivé. Ce résultat est également lié avec les niveaux de régulation les plus hauts de Deci et Ryan (2002), dans lesquels un élève fait une activité pour des raisons intrinsèques et pas seulement extrinsèques.



L'importance de bien réussir en anglais est prédominante chez les élèves avec une moyenne de 8.66/10. 74.2% des réponses se situent entre 8-10 et 51.4% à 10/10, ce qui a faussé la corrélation avec la participation à l'oral déclarée, 12.95% de la variabilité étant expliquée par R^2 . Leurs réponses à la question ouverte « Pourquoi est-ce important ou pas pour toi de bien réussir en anglais ? » montrent qu'ils accordent une valeur conséquente à l'anglais pour leur vie future, liée à la perception de la valeur de Viau (2009).

Les raisons données par les élèves ont été : pour le futur/l'avenir : 44.3%, car l'anglais est la langue universelle/internationale/la plus parlée : 40%, pour le travail/métier : 35.7% et pour voyager/communiquer avec les gens à l'étranger : 30%. Nous ne nous attendions pas à ce qu'ils accordent une telle importance à bien réussir en anglais. Pourtant, les données ne nous permettent pas de déterminer quelles motivations sous-tendent leurs réponses, s'il s'agit de facteurs intrinsèques ou extrinsèques, ainsi nous ne pouvons pas dire avec certitude si ce R^2 de 0.1295 est vraiment significatif ou pas. Nous pouvons dire qu'il y a une légère corrélation entre l'importance de bien réussir en anglais ressenti par les élèves et leur participation déclarée. Pourtant, en prenant en compte la perception de la valeur de Viau (2009), nous aurions pu nous attendre à une corrélation plus forte.

Notre hypothèse 5 a été validée par les données qualitatives :

Hypothèse 5 : Les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.

Pourtant, les données quantitatives des corrélations n'ont pas montré que les élèves motivés par des facteurs intrinsèques déclarent participer davantage à l'oral que ceux motivés par des facteurs extrinsèques.

Concernant la question de « pour quelles raisons travailles-tu en anglais ? », les principaux résultats ont été les fortes réponses au facteur intrinsèque « car l'anglais est important » avec 88% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 ». La deuxième raison intrinsèque a été « pour améliorer mon niveau » avec 80% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 ». La troisième raison intrinsèque a été « car l'anglais m'intéresse » avec 65% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 ». Ces résultats vont dans le sens de

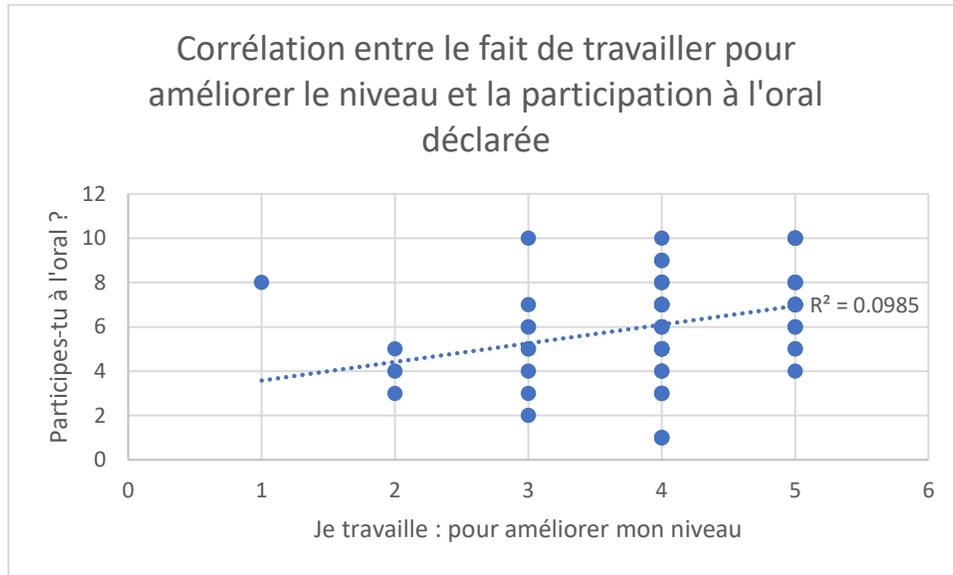
facteurs liés à la MI plus importants que des facteurs de la ME pour motiver les élèves (Deci & Ryan, 2002). Les objectifs de maîtrise, liés à la tâche, comme le désir d'apprendre ou de développer des connaissances, semblent être plus déterminants pour les élèves que les objectifs liés à la performance (Nicholls, 1984).

Nos résultats montrent que les élèves ne travaillent pas pour montrer leurs capacités à leurs camarades (78% des élèves entre « pas du tout 1/5 » et « un peu 2/5 »). Le sentiment d'appartenance de Deci et Ryan (2002), qui concerne le besoin d'être en relation à autrui, semble jouer cependant un rôle conséquent par rapport à leur relation avec le professeur. Ils sont plus aptes à travailler pour montrer leurs capacités au professeur (25% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 », 23% de « moyennement 3/5 »). Ainsi, l'opinion du professeur semble être plus déterminante pour motiver les élèves que les avis de leurs camarades. Néanmoins, nous pouvons conclure que les buts de performance (Nicholls, 1984), liés à l'ego, comme le désir de mettre en avant ses compétences, ses capacités, sont moins importants pour les élèves que les objectifs de maîtrise, comme développer ses connaissances.

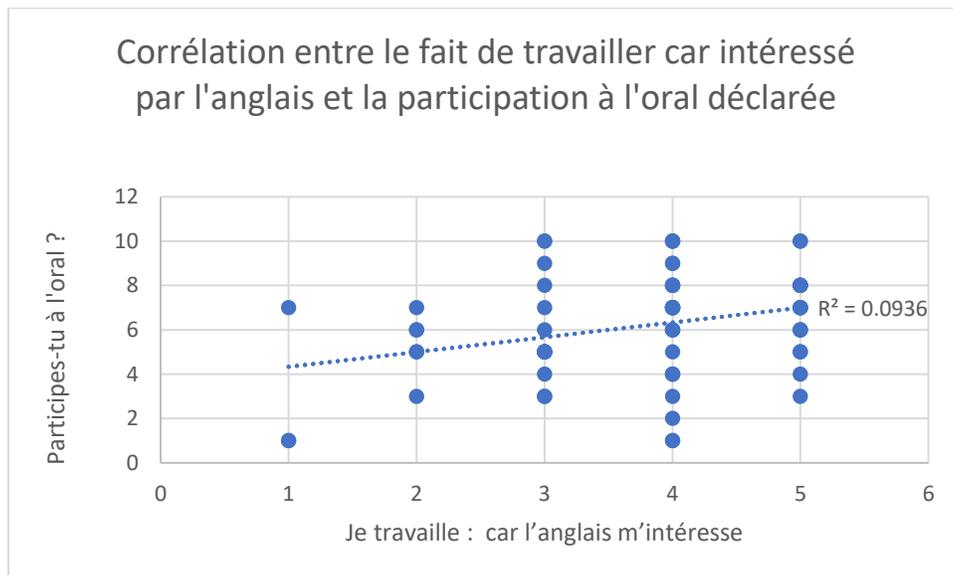
Les réponses concernant les notes, un facteur extrinsèque, ont été intéressantes, car on a tendance en France à croire que les élèves sont très préoccupés par les notes. 51% ont répondu qu'il travaillait pour avoir la meilleure note possible entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 », 21% « moyennement 3/5 ». À la réponse « pour avoir la moyenne », il y a eu 15% de « tout à fait 5/5 », 37% de « beaucoup 4/5 », et 37% de « moyennement 3/5 ». Certes, les notes jouent un rôle important pour les élèves, mais étant donné qu'ils accordent moins d'importance aux notes qu'aux facteurs intrinsèques, ces résultats valident notre hypothèse 5 et vont dans le sens de la théorie de Deci et Ryan (2002).

Les deux réponses liées à la régulation externe et à la régulation introjectée (Deci & Ryan, 2002) qui elles-mêmes sont des facteurs extrinsèques, ont montré des résultats différents. Les élèves ne semblaient pas travailler simplement « car je dois suivre un cours d'anglais » (49% entre « pas du tout 1/5 » et « un peu 2/5 »). Le fait que l'anglais soit une matière du BAC semble plus significatif avec 44% de réponses entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 », et 34% « moyennement 3/5 ». Cependant, ces deux éléments

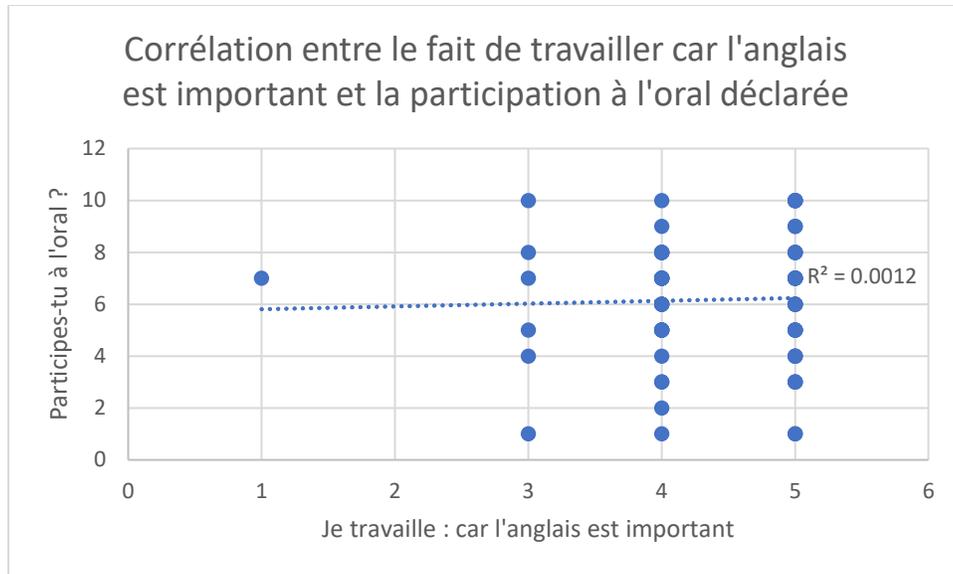
sont des formes plus faibles de la motivation extrinsèque que les notes et ne diminuent pas nos résultats.



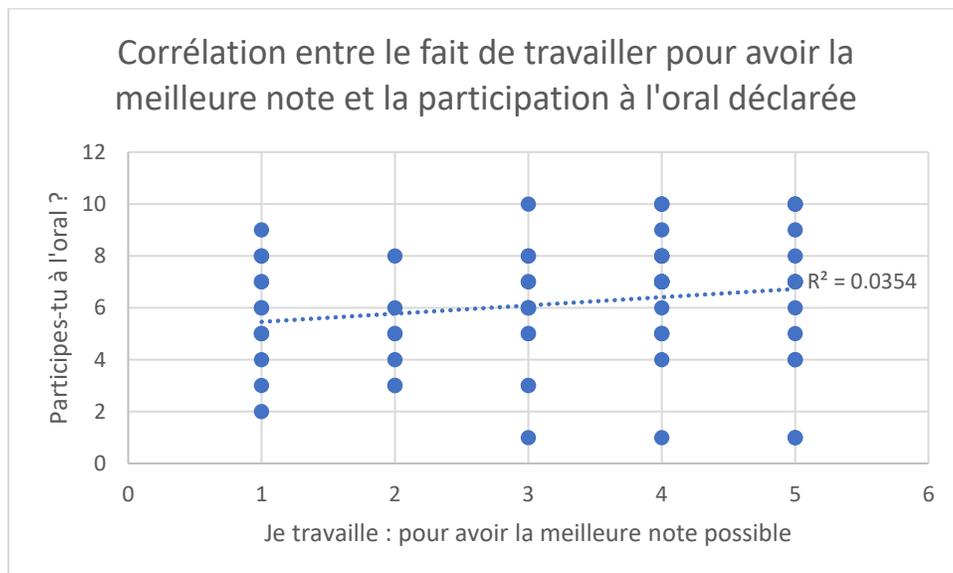
R^2 explique 9.85% de la variabilité, ainsi, il y a une légère corrélation entre le facteur intrinsèque de travailler pour améliorer le niveau et le niveau de participation (Deci & Ryan, 2002).



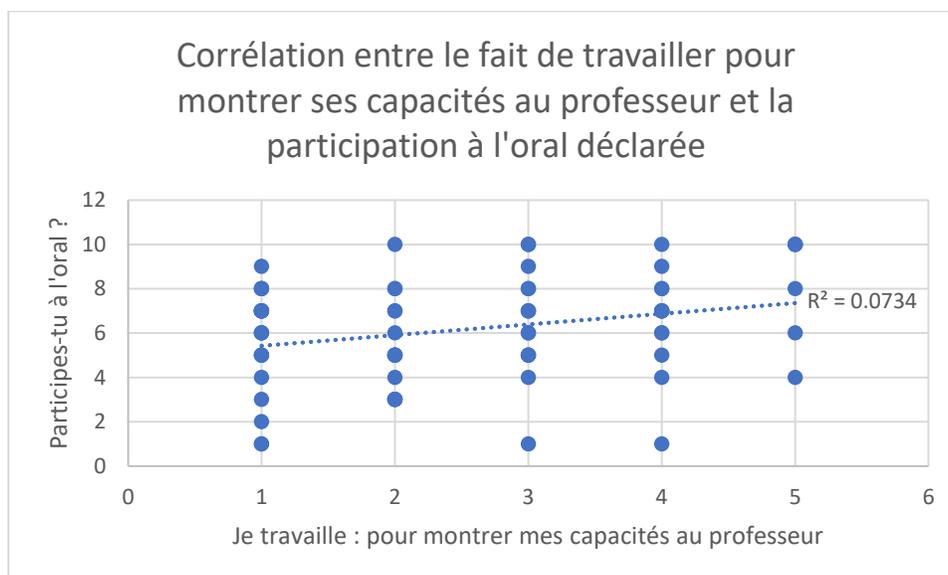
R^2 explique 9.36% de la variabilité, ainsi, il y a une légère corrélation entre le facteur intrinsèque de travailler, car intéressé par l'anglais et le niveau de participation. R^2 est quasiment identique avec le facteur intrinsèque précédent.



R^2 explique seulement 0.12% de la variabilité, ainsi, il n'y a aucune corrélation entre le fait de croire que l'anglais est important (facteur intrinsèque) et le niveau de participation. Pourtant, il faut remarquer que dans nos données, le niveau très élevé d'élèves ayant déclaré que l'anglais est important, a faussé le résultat, donc nous ne tiendrons pas compte de cette conclusion. Ce résultat ne va pas dans le sens de la théorie de Deci et Ryan (2002), dans laquelle les facteurs de MI sont plus forts afin de motiver les apprenants que les facteurs de ME.



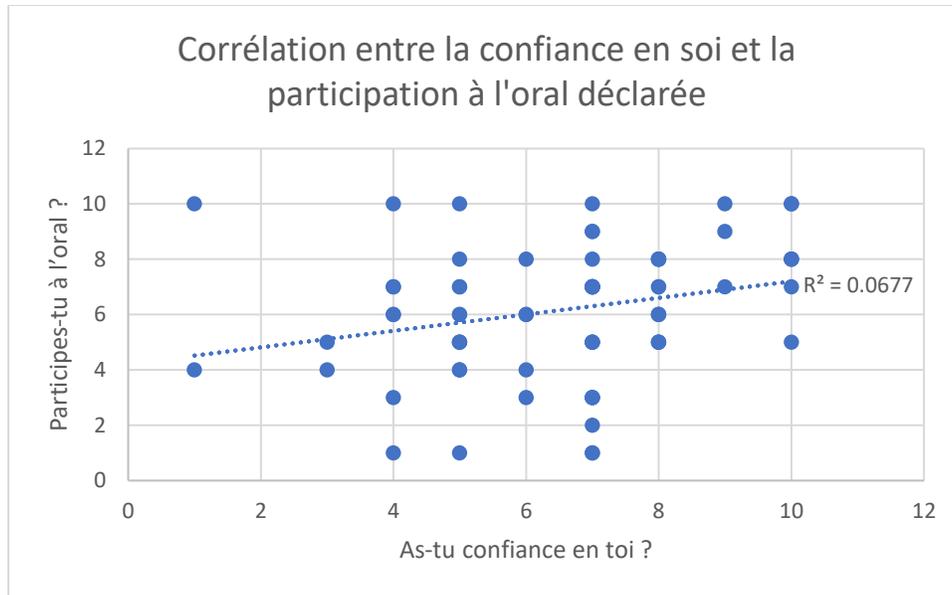
R^2 explique 3.54% de la variabilité, ainsi, il n'y a pas de corrélation entre le fait de travailler pour avoir la meilleure note possible (facteur extrinsèque) et le niveau de participation (Deci & Ryan, 2002).



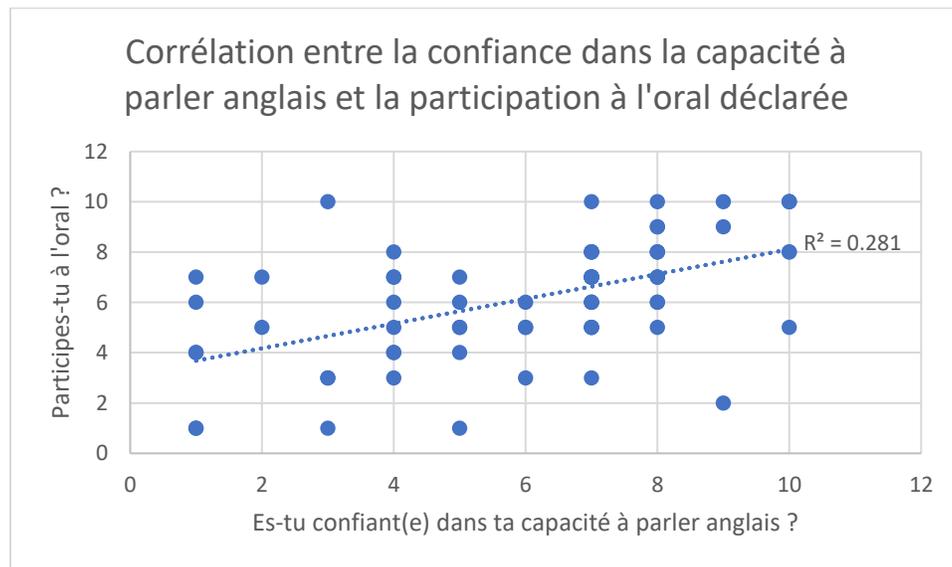
R^2 explique 7.34% de la variabilité, ainsi, il y a une légère corrélation entre le fait de travailler pour montrer ses capacités au professeur (facteur extrinsèque) et la participation à l'oral déclarée (Deci & Ryan, 2002).

Notre hypothèse 6 a été validée pour le lien entre confiance dans la capacité à parler anglais et la participation, mais n'a pas été validée pour le lien entre la confiance en soi et la participation :

Hypothèse 6 : Les élèves qui croient dans leurs propres capacités sont ceux qui déclarent participer plus à l'oral.

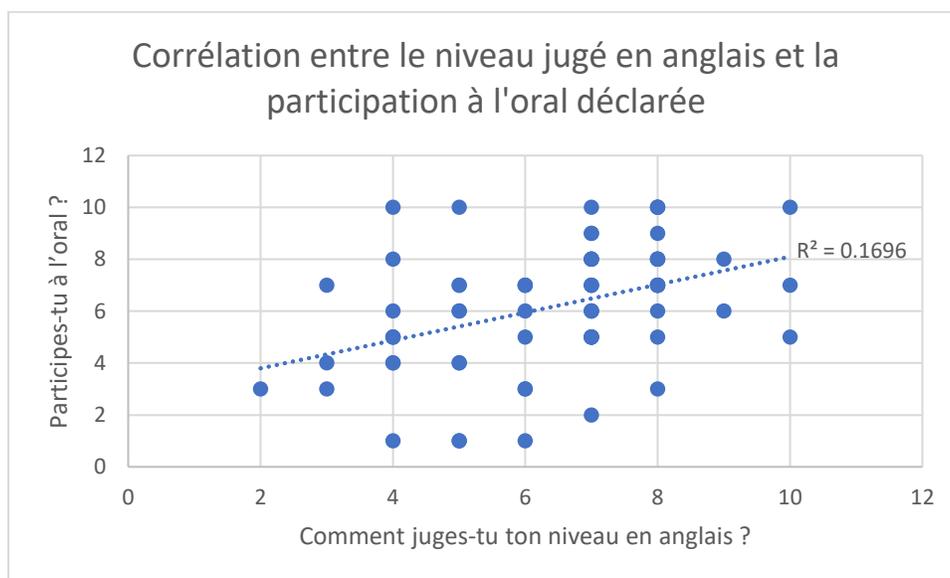


La confiance en soi ne semble pas être liée avec la participation à l'oral déclarée car R^2 explique seulement 6.77% de la variabilité.



En revanche, 28.1% de la variabilité est expliquée par R^2 pour la corrélation entre la confiance dans la capacité à parler anglais et la participation à l'oral déclarée. Ainsi, il semble que les élèves ayant confiance dans leur capacité à parler anglais participent plus à l'oral. Le SEP de Bandura (1986) s'applique ici : les élèves qui croient dans leur propre capacité participent davantage à l'oral. Aussi, la perception de compétence de Viau

(2009) s'applique, dans le sens où les élèves qui croient dans leur capacité à parler anglais sont plus aptes à participer à l'oral.

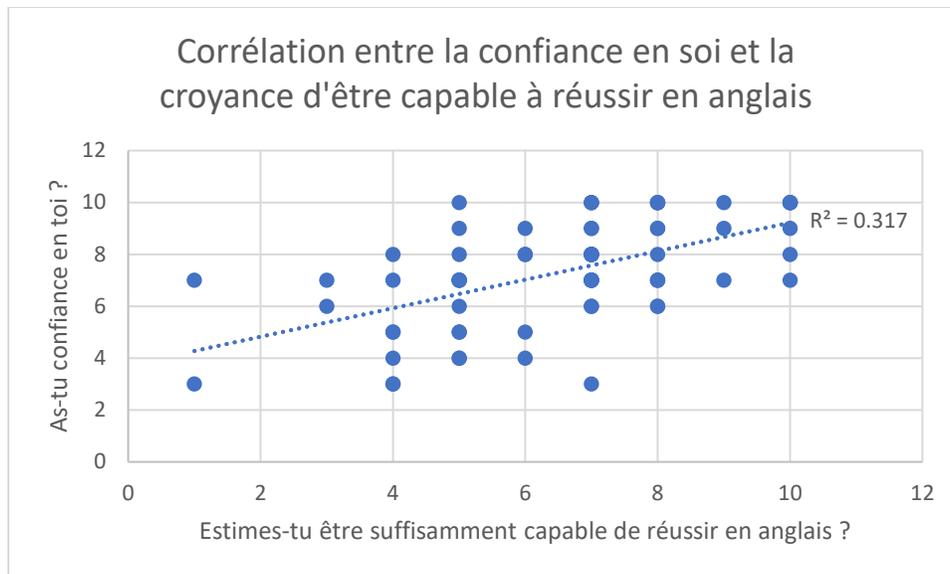


Le niveau jugé en anglais joue une part dans la participation, mais moins forte que la croyance dans la capacité à parler anglais, avec 16.96% de la variabilité expliquée par R^2 . Cela est expliqué par le SEP de Bandura (1986) et la perception de compétence de Viau (2009).

5.1.2. Autres résultats du questionnaire

D'autres résultats non directement liés à nos hypothèses peuvent être résumés brièvement.

Les élèves croient plus fortement dans leur capacité à réussir en anglais (7.33/10 de moyenne) que dans leur confiance en soi (6.56/10 de moyenne). 47.1% ont répondu entre 8-10 concernant leur croyance d'être capable à réussir en anglais comparé à seulement 31.4% entre 8-10 pour leur niveau de confiance en soi en général. Nous retrouvons ici le besoin de compétence de Deci et Ryan (2002), la perception de compétence de Viau (2009) et le SEP de Bandura (1997).



La confiance en soi semble être fortement liée avec la croyance d'être capable à réussir en anglais, car R^2 explique 31.7% de la variabilité. Il s'agit d'une observation statistiquement significative, car dans les sciences sociales, R^2 n'est presque jamais supérieur à 0.5. En fait, cette corrélation a été la plus élevée de toutes nos données.

Les élèves déclarent que leurs parents les encouragent à apprendre l'anglais avec une moyenne élevée de 7.93/10 et 68.6% des réponses entre 8-10. Ce résultat est pertinent, car les chercheurs ont montré que le contexte culturel et social dans lequel s'inscrivent les conduites parentales joue un rôle important dans l'apprentissage de leurs enfants (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009). Une piste de recherche pour l'avenir consisterait à déterminer dans quelle mesure les influences culturelles, sociales et familiales influent sur les représentations de l'anglais (importance, utilité et intérêt) par l'apprenant.

Les élèves déclarent qu'ils sont motivés par l'anglais de façon générale avec 7.23/10 de moyenne et 45.7% entre 8-10. Il serait intéressant d'étudier pour quelles raisons ils sont motivés. Ils jugent leur niveau d'anglais plutôt bon avec 30.1% entre 8-10 et 51.4% entre 5-7 et une moyenne de 6.41/10. Cela renvoie à la perception de compétence de Viau (2009).

Une découverte inattendue est la conviction profonde des élèves que l'anglais sera utile pour leur avenir avec 91.4% des réponses entre 8-10 et une moyenne de 9.05/10.

Une piste de recherche possible serait de comprendre le décalage entre leur participation et le fait qu'ils pensent que l'anglais leur sera utile dans l'avenir.

Ils pensent que les activités en cours d'anglais sont intéressantes à réaliser avec 21.4% des réponses entre 8-10 et 65.8% entre 5-7 et une moyenne de 6.23/10. Ce résultat renvoie à la perception de la valeur et de contrôlabilité (Viau, 2009).

Ils se sentent capables de réussir les activités en anglais avec une moyenne de 7.32/10 et 48.6% entre 8-10. Ce sentiment est essentiel, car lié à la perception de compétence (Viau, 2009) et au besoin de compétence (Deci & Ryan, 2002).

La plupart des élèves ont déclaré utiliser l'anglais en dehors du lycée. Nous voyons l'impact de la technologie avec 65.7% des élèves qui utilisent l'anglais pour Internet et les jeux vidéo. Il est intéressant de noter que 32.9% des élèves déclarent utiliser l'anglais pour voyager et communiquer avec les gens qui parlent anglais. Les élèves viennent d'un milieu social favorisé et beaucoup d'entre eux ont voyagé à l'étranger avec leurs parents. Leur utilisation de l'anglais en dehors du lycée montre qu'ils s'intéressent à l'anglais et qu'ils ne le voient pas simplement comme une matière obligatoire. Ce résultat est lié à la perception de la valeur de Viau (2009), ainsi que la MI de Deci et Ryan (2002). Une autre piste de recherche serait d'étudier l'effet des apprentissages informels sur les apprenants d'une L2 et la façon dont il façonne non seulement leurs représentations, mais aussi leurs progrès et leurs succès globaux dans leurs acquisitions langagières.

S'agissant des difficultés rencontrées en anglais, les élèves ont répondu un peu de la même manière pour les réponses « je fais de mon mieux », « je fais les efforts nécessaires pour réussir » et « je ne lâche pas » avec la majorité des élèves avec la réponse « beaucoup 4/5 » et les autres divisés entre « tout à fait 5/5 » et « moyennement 3/5 », et très peu de réponses de « un peu 2/5 » et « pas du tout 1/5 ». La persévérance des élèves a été moins élevée avec moins de réponses de « tout à fait 5/5 », pourtant la plupart, 47%, ont répondu « beaucoup 4/5 ». Un résultat inattendu a été leurs réponses à s'ils demandent l'aide d'une personne plus experte : 21% des élèves ont répondu « pas du tout 1/5 » ou « un peu 2/5 », 53% entre « moyennement 3/5 » et « beaucoup 4/5 » et seulement 26% « tout à fait 5/5 ». Nous nous demandons pourquoi ils ne demandent pas davantage l'aide d'une personne plus expérimentée si nous prenons en compte la ZPD

de Vygotski (1934) dans l'apprentissage. Les élèves ont répondu presque pareil pour « je fais seulement ce que je peux et ne m'inquiète pas de ce que je ne comprends pas » et « j'ai tendance à me décourager rapidement » avec environ 35% « pas du tout 1/5 », environ 25% « un peu 2/5 » et environ 26% « moyennement 3/5 », ce qui contredit leurs réponses concernant leur persévérance. 14.7% des élèves ont répondu « beaucoup 4/5 » pour « j'ai tendance à me décourager rapidement ». Ainsi, il apparaît qu'il y a certains élèves avec un faible SEP (Bandura, 1986, 1997) qui sont déjà résignés, ne se croyant pas capables de réussir.

Concernant leurs réponses à « quand il y a une évaluation en anglais », 76% ont répondu « je fais de mon mieux » entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 ». Vient ensuite « je cherche à avoir la meilleure note possible » avec 65% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 ». Et enfin, « je fais le maximum d'efforts requis » avec 60% entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 » ; cela est lié à un SEP fort (Bandura, 1986, 1997). Ils ne se contentent pas de la moyenne avec 49% de réponses « pas du tout 1/5 » et 26% de « un peu 2/5 ». 69% ont répondu « pas du tout 1/5 » à « je fais le minimum d'efforts requis ». Il semble que certains élèves soient déjà résignés au fait qu'ils ne se débrouilleront pas bien pendant une évaluation avec 15% de réponses « beaucoup 4/5 » et 13% de réponses « moyennement 3/5 » ; cela concerne un SEP faible (Bandura, 1986, 1997) et un but d'évitement de la performance (Nicholls, 1984). Ils ne laissent pas tomber avec 79% de réponses « pas du tout 1/5 » ; cela est lié à la dynamique motivationnelle de Viau (2009) qui détermine la persévérance.

Les réponses à la question « lorsque tu as des difficultés en anglais, penses-tu qu'une personne avec un meilleur niveau que toi en anglais peut t'aider ? » : si c'est un professeur, 43% des élèves ont répondu « tout à fait 5/5 » comparé à 37% avec la même réponse si c'est un camarade. 29% pensent « beaucoup 4/5 » si c'est un professeur et 37% « beaucoup 4/5 » si c'est un camarade. 21% pensent qu'un professeur peut les aider « moyennement 3/5 » comparé à 15% pour un camarade. S'ils pensent qu'une personne plus experte peut les aider, pourquoi alors 21% ont répondu « pas du tout 1/5 » ou « un peu 2/5 » à la question précédente s'ils demandent l'aide d'une personne plus experte

lorsqu'ils ont des difficultés ? La ZPD de Vygotski (1934) et l'étayage de Bruner (2011) s'appliquent là.

Le fait de recevoir les compliments du professeur ne semble pas très important pour les élèves avec 62.8% avec des réponses entre 1-3 et seulement 8.6% entre 8-10 et une moyenne de 3.81/10. Ainsi, la persuasion sociale de Bandura (1986) et la motivation extrinsèque de Deci et Ryan (2002) semblent être moins importantes que d'autres facteurs intrinsèques tels que l'amélioration personnelle. La MI semble être plus forte afin de motiver les élèves, tout comme Deci et Ryan (2002) l'ont montré. Ils participent à l'oral principalement afin de s'améliorer avec une moyenne de 7.11/10 et 48.6% des réponses entre 8-10 et 37.1% de réponses entre 5-7.

Ils ont été encore moins susceptibles de participer pour montrer à leurs camarades qu'ils ont un bon niveau avec une moyenne de 2.81/10 et 71.3% avec des réponses entre 1-3. Cela est lié à la théorie de Nicholls (1984) et montre que les élèves ne semblent pas avoir des buts de performance concernant la comparaison sociale avec leurs camarades.

21.5% des élèves ont relativement peur de s'exprimer à l'oral devant la classe avec des réponses entre 8-10. Pourtant 55.7% des élèves ne semblent pas avoir peur avec des réponses entre 1-3. La première raison donnée a été « peur de me tromper » ou « peur de ne pas avoir la bonne réponse » avec 14.3% des élèves. Le regard d'autres élèves joue un rôle, comme 8.6% ont « peur qu'on se moque de moi ». Le manque de confiance a aussi été un facteur avec 7.1% des élèves. Aussi lié à la confiance a été la réponse de « stress/pas à l'aise avec parler devant les autres » de 5.7% des élèves. 4.3% des élèves ne participent pas, car « j'ai un mauvais accent ». Tous ces facteurs sont liés au SEP de Bandura (1986).

Concernant les raisons pour lesquelles les élèves ont peur de participer à l'oral, 17.6% des élèves ont peur « tout à fait 5/5 », car « je pense que mon niveau est insuffisant » et 25% entre « beaucoup 4/5 » et « moyennement 3/5 », un facteur qui est lié au SEP de Bandura (1986). D'autres facteurs ont été liés au besoin d'appartenance de Deci et Ryan (2002) et la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984). 8.8% ont « tout à fait » peur, car « j'ai peur de paraître stupide » et 23.5% entre « beaucoup 4/5 »

et « moyennement 3/5 ». Le facteur le moins important semble « j'ai peur que les camarades pensent que je suis un intello » avec 76.5% de réponses de « pas du tout 1/5 ». 11.8% des élèves ont répondu entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 » pour « j'ai peur que les camarades se moquent de moi ». 10.3% des élèves ont répondu entre « tout à fait 5/5 » et « beaucoup 4/5 » pour « j'ai peur que le professeur pense que je ne suis pas bon(ne) ».

Les élèves trouvent important de répondre aux attentes de leur professeur d'anglais avec une moyenne de 7.19/10 et 51.4% des réponses entre 8-10 et un autre 41.4% de réponses entre 5-7. Ils semblent croire également que leur professeur d'anglais peut vraiment les aider dans leur apprentissage avec 6.93/10 de moyenne et 47.1% des réponses entre 8-10 et un autre 38.1% des réponses entre 5-7. Ce résultat est lié avec la ZPD de Vygotski (1934) et l'étayage de Bruner (2011).

Les élèves ont été moins positifs dans leur avis pour savoir si leur professeur d'anglais leur donnait le goût d'apprendre avec 5.13/10 de moyenne et 45.7% de réponses entre 5-7.

5.1.3. Limites du questionnaire

Tout d'abord, la portée du questionnaire destiné aux élèves apparaît limitée, avec seulement 70 répondants. Une étude de plus grande envergure semble nécessaire pour approfondir nos résultats et les confirmer ou les réfuter.

Au cours de l'analyse des données, nous nous sommes rendu compte que certaines questions auraient pu prêter à confusion en raison de leur ambiguïté. Certaines questions auraient pu être formulées avec plus de clarté.

Il y a enfin le problème des termes utilisés dans le questionnaire qui n'ont pas été définis, les élèves les ont peut-être compris dans un sens différent de celui que nous avions envisagé.

5.2. Analyse des entretiens avec trois professeurs d'anglais

5.2.1. Principaux résultats

Professeur 1 (désormais P1) est un homme, âgé de 59 ans, titulaire d'une licence d'anglais et le CAPES, il enseigne depuis 35 ans, au départ avec des adultes en formation continue puis en secondaire. Il enseigne à son établissement actuel (un lycée) depuis 11 ans. Il a principalement des classes de post-bac (BTS) et deux classes de terminale STI. La transcription de l'entretien avec P1 se trouve en annexe 2.

Professeur 2 (désormais P2) est une femme, âgée de 39 ans, titulaire d'une Maîtrise et un DEA (Master 2) d'anglais. Elle a passé le CAPES en 2003 et l'agrégation interne en 2009. Elle enseigne depuis environ 15 ans, au départ dans un lycée de zone grande prévention violence puis à son lycée actuel depuis 2011. Elle est la responsable d'anglais à son lycée. Actuellement, elle a des classes de lycée, des BTS et des classes préparatoires scientifiques. La transcription de l'entretien avec P2 se trouve en annexe 3.

Professeur 3 (désormais P3) est une femme, âgée de 57 ans, titulaire d'un DEA (Master 2) d'anglais, du CAPES et de l'agrégation, elle enseigne depuis 30 ans en secondaire, principalement au lycée et depuis 2004 seulement des classes préparatoires. Elle a passé l'agrégation il y a 3 ans. La transcription de l'entretien avec P3 se trouve en annexe 4.

Notre hypothèse 2 a été principalement validée, bien que P1 ait eu une vision assez différente de ce qui constitue une erreur. Cependant, P1 a contredit sa réponse initiale lorsqu'on l'a poussé à donner plus de détails.

Hypothèse 2 : Nous supposons que la plupart des professeurs d'anglais croient dans l'utilité des corrections des erreurs à l'oral pour faire progresser les élèves. Les multiples raisons expliquant ce phénomène ont été abordées dans la partie 1.1.3.2. « Une correction à l'oral toujours populaire ».

L'explication de P1 de ce qu'est une erreur a été très intéressante, car elle est très proche de notre positionnement (si l'énoncé est compréhensible, le professeur ne devrait pas corriger les erreurs). Il explique : « Alors, l'erreur c'est pour moi quand (pause) en situation, ce que dit un élève n'est pas compréhensible pour celui qui l'écoute. Pour moi. (...) Donc si un élève qui (pause) écrit ou qui parle n'est pas compréhensible du tout,

c'est-à-dire qu'aucun des mots qui sont dans la phrase ne permet d'arriver à la compréhension, c'est une erreur. Par contre, s'il répond avec suffisamment de mots dans la phrase et je comprends qu'il a bon, ce n'est pas une erreur pour moi » (l.209-214). Lorsque j'ai insisté avec la question « Si tu comprends l'énoncé, c'est bon » (l.235), il a justifié avec la réponse : « C'est ce qu'on nous demande aux épreuves du bac » (l.236).

Pourtant, lorsque j'ai essayé de vérifier qu'un énoncé compréhensible ne constituait pas une erreur, P1 a répondu : « Alors, (pause), tout dépend de mon objectif. Si mon objectif, c'est de vérifier qu'il a compris ce que je dis, y compris ma question, et par exemple s'il me répondait, je lui demandais où il était en vacances, il me répondait en Espagne, eh bien déjà il a compris la question. Maintenant, dans la formulation, je dirais inmanquablement que ce n'est pas ce que j'attends. La formulation de sa réponse, s'il me répond Espagne, ou s'il me répond j'avais Espagne, ce n'est pas correct grammaticalement. Tu vois ce que je veux dire ? Ce que j'appelle une erreur, c'est, (pause) il a compris ce que j'ai dit. Il me fait comprendre qu'il (pause). Dans sa réponse, il me fait comprendre qu'il y a au moins un mot qui me montre qu'il a compris. Donc, il réussit » (l.218-226). Ainsi, il change son positionnement un peu en expliquant que s'il travaille un point particulier avec les élèves, il considérerait leur réponse erronée si elle n'était pas correcte grammaticalement, même si elle était compréhensible. Cette position va dans le sens d'une PNCA (production non conforme aux attentes), dans laquelle l'énoncé n'est pas ce que le professeur attend.

P1 explique que sa réaction face à une erreur à l'oral par un élève dépend de ses objectifs et du moment donné : « Là encore, tout dépend des circonstances, mais si cette erreur arrive en fin de séquence alors qu'on a travaillé énormément sur tel ou tel aspect, c'est toujours les mêmes erreurs (pause), je suis défait. Déçu, vraiment. Et j'ai tendance (pause), et j'ai tendance (pause) à montrer que je suis déçu. À le montrer, voilà. Si c'est dans la période où on est en acquisition de tel ou tel savoir-faire, ça ne me dérange pas » (l.241-247). Ainsi, il semble que s'il est au début d'enseignement d'un nouveau point linguistique, P1 est tolérant avec les erreurs commises par les élèves, mais après avoir travaillé sur un point, il n'accepte plus leurs erreurs et même les prend comme une défaite personnelle.

L'explication de ce que P2 entend par « erreur » a été presque exactement ce que nous avons prédit que les professeurs diraient : « Eh bien, ça peut être une erreur de prononciation, un verbe mal conjugué par exemple, une erreur de grammaire, un temps mal choisi. Le *present perfect* au lieu du prétérit, ou l'inverse. Pour moi, c'est ça une erreur. Un sujet singulier avec un verbe au pluriel » (l.241-242).

Selon P2, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) ne privilégie pas l'exactitude linguistique : « Dans la façon dont les compétences sont libellées dans le CECRL, j'ai l'impression que la correction linguistique passe un peu à la trappe. Ce qui compte, c'est l'aptitude à transmettre un message. C'est-à-dire qu'on a le droit de mal conjuguer ses verbes si on s'exprime bien par ailleurs. C'est ce qui me semble. (...) Pour moi, ça n'induit pas une correction par rapport à l'erreur » (l.115-120). Toutefois, P2 précise qu'elle reste exigeante : « je n'abandonne pas les exigences, car dans mes cours, aujourd'hui encore, je fais beaucoup d'explications grammaticales. Et j'insiste, ça rentre vraiment en compte dans mes critères d'évaluation quand même. Je ne vais pas lâcher là-dessus. Je trouve qu'on peut s'en passer, mais si on veut que nos élèves aillent vers des études exigeantes en France, il faut qu'ils aient encore ça. C'est pour ça que je trouve que notre système est un peu hypocrite. C'est à dire, on encourage à communiquer, à parler, mais en vrai, pour les études vraiment sélectives, ce qui compte encore, c'est la rigueur linguistique. Je trouve ça hypocrite de ne pas l'encourager » (l.61-78). Selon P2, c'est « la rigueur linguistique » qui est importante dans les études supérieures et c'est la raison pour laquelle elle croit que les corrections sont essentielles.

P3 a la même vision d'une erreur que P2, et elle utilise même des mots très forts comme « une grosse erreur » : « Pour moi, je sais qu'au niveau du système verbal, la conjugaison, c'est pour moi, une grosse, grosse erreur quand je l'entends. Ça gêne pas la compréhension, on comprend très bien, mais bon (pause) je pense en tant qu'enseignant, c'est là où moi (pause), ça me gêne. J'ai du mal avec ça, de laisser passer des erreurs. Le s à la troisième personne ou une erreur de temps ou de conjugaison, ça, pour moi, c'est une grosse erreur. Après, y a des erreurs de prononciation. Ça aussi (euh), c'est plutôt embêtant » (l.199-204). P3 insiste sur le fait que pour elle, un énoncé compréhensible, mais avec des erreurs n'est pas « bon ».

P3 pense qu'il fait partie de son travail d'enseignant de corriger les élèves : « je trouve que si on laisse passer [les erreurs], bah, on n'a pas fait le travail d'enseignant qui est quand même un travail de remédiation » (l.218-219) et P3 précise : « Enfin c'est peut-être que j'ai pas mal d'années d'expérience, mais j'ai du mal voilà à laisser dire et à laisser écrire des choses qui sont fausses » (l.231-233). Cette explication de P3 va dans le sens de l'idée que si nous laissons les erreurs passer sans les corriger, cela pourrait mener à la fossilisation des erreurs.

Une technique qui a été évoquée fortement par les trois professeurs a été l'intercorrection, c'est-à-dire la correction par un autre élève au lieu du professeur. Ils semblent croire qu'une correction par un autre élève et non pas l'enseignant est mieux vue et acceptée par les élèves. Selon P3 : « Je trouve que la correction venant d'un camarade qui aurait pu aussi lui-même faire la même faute ou faire d'autres fautes, eh bien (pause) c'est mieux vécu entre les élèves que si c'est systématiquement le prof parce que les élèves en fait, à un moment donné, ils vont se dire, je ne vais plus parler parce que je vais être corrigé. Ça passe mieux avec la correction interactive » (l.311-315). P1 a répondu au sujet des corrections à l'oral : « Non, ce n'est pas moi. Ça sera un autre élève » (l.284) et : « Je travaille aussi beaucoup lors du rapport d'un élève en groupe sur la correction de ce qu'il a dit par quelqu'un d'autre dans la classe. Donc, là aussi, ça donne lieu à une expression orale de la part de celui qui corrige » (l.85-88). P3 raconte : « je fais l'intercorrection. Y en a un qui dit, c'est pas moi qui corrige. C'est les camarades » (l.101-102) et également : « je demande à un élève, je demande s'il peut l'aider, si quelqu'un peut corriger ou des choses comme ça » (l.189-190). Selon P2 : « Je les fais répéter, s'intercorriger » (l.236).

Les trois professeurs ont également insisté sur l'importance de ne pas interrompre la parole d'un élève et d'attendre jusqu'à la fin avant de demander à un autre élève de le corriger. P1 explique qu'il ne coupe pas la parole d'un élève pour le corriger : « Non, je laisse parler, je laisse parler. Et en général, quand les autres élèves corrigent, c'est à la fin, c'est jamais pendant » (l.131-132). Cependant, P1 admet qu'il apportera une correction à l'oral en dernier recours si aucun élève n'est capable de le faire. P3 insiste sur le fait qu'elle laisse parler l'élève pour ne pas interrompre l'expression orale, mais qu'elle

utilise des grimaces ou des gestes pour signaler des erreurs et ajoute : « Je vais reprendre la phrase, mais sans écrire les fautes, je vais faire une petite *récap* de ce qui a été dit dans les gros trucs qui m'ont gêné » (l.223-225).

P2 réagit à une erreur : « surtout, je le laisse terminer sa phrase, je ne l'interromps pas. Et ensuite, je demande à quelqu'un s'il peut (pause) corriger. Et ensuite, on répète. Si personne ne le peut, alors je le fais. Et ensuite, on répète la bonne phrase » (l.244-246). La répétition est également utilisée par P1 : « Moi, je crois dans la répétition. D'accord ? Je crois dans la répétition. Je crois que quelqu'un qui est confronté régulièrement à ses erreurs peut à un moment donné s'améliorer, se rendre compte. Voilà » (l.301-303). Il semble croire que par force de la répétition, les élèves intégreront la correction. P2 insiste, la répétition sert pour pratiquer l'EO : « pour ceux qui ne parlent jamais, quand un élève dit un truc, je vais faire répéter la phrase par quelqu'un qui ne parle jamais. Au moins, pour que ça lui mette l'anglais dans la bouche. Ça le fait articuler des choses, même si ce n'est pas lui qui a conçu la phrase. Au moins, il répète » (l.162-166).

La répétition va un peu dans le sens de l'apprentissage par l'action, qu'on apprend en faisant, mais cette idée est le plus proche d'une « *strong interface position* », dans laquelle la pratique répétée fait que les connaissances explicites deviennent implicites (DeKeyser, 1995).

P3 a évoqué un dilemme rencontré par tous les enseignants : quand et comment corriger les erreurs ? Selon P3 : « Je pense que c'est souvent difficile quand on est enseignant de savoir à quel moment et comment on reprend les erreurs. Est-ce qu'on les reprend ? Est-ce qu'on les reprend pas ? Parce que le problème est qu'on n'interrompt pas la production des élèves. Il est difficile de trouver le moment (pause) il faut le faire (affirmatif), mais le moment où ça doit intervenir... » (l.101-106). P3 constate que ce n'est pas aisé de déterminer quand et comment corriger les erreurs, pourtant, elle insiste sur le fait qu'elle les corrigera : « Mais j'ai du mal, je sais, à trouver le moment adéquat pour procéder à la correction, mais je vais corriger, c'est sûr » (l.305-306). Cela montre que même pour des professeurs expérimentés, le dilemme concernant la correction des erreurs à l'oral reste entier.

En contradiction apparente avec son affirmation de la nécessité de corriger les erreurs, P3 explique qu'un enseignant doit choisir les erreurs à corriger, car une correction totale découragerait l'élève de parler : « je pense qu'il faut faire un tri parce que si c'est un élève qui fait beaucoup d'erreurs, on va pas pouvoir tout corriger. On va pas pouvoir lui dire à chaque fois, « là, ça va pas » parce qu'à chaque fois ça le coupe. Non, il communiquera plus. Donc après, faut peut-être cibler, voilà (pause), on peut faire un peu des deux, on peut demander aux élèves de s'autocorriger, on peut corriger soi-même, mais je pense que la correction, elle doit pas être automatique par le prof » (I.320-325). Encore une fois, elle évoque l'intercorrection au lieu de la correction par le professeur. Cette remarque de P3 va dans le sens de notre hypothèse 4 qu'une correction des erreurs de forme constitue un frein au désir de participer chez les élèves. Pourtant cette hypothèse n'a pas été validée par le questionnaire destiné aux élèves.

Leurs explications pour savoir si les élèves ont compris et/ou intégré une correction à l'oral ont été plutôt floues.

P1 répond qu'il sait qu'un élève a compris la correction, car : « la prochaine fois, il ne fait plus l'erreur » (I.306), pourtant quand j'ai demandé plus d'explication, il a dit : « Voilà, j'entends si ça s'approche (pause) et puis pour le reste, j'en sais rien. *I don't know* » (I.309-310). Concernant comment P2 sait si la correction a été intégrée, elle répète la même idée que P1 : « Eh bien, si la fois d'après, il ne refait pas l'erreur » (I.283). P2 explique qu'elle sait quand un élève a compris une correction, car : « pour certains élèves, c'est clair, parce qu'on le voit dans leurs yeux. Pour d'autres, je ne sais pas. Je ne peux pas savoir pour tous les élèves. J'en ai trop » (I.280-281). Il nous semble que les professeurs croient dans l'utilité de leurs corrections à l'oral sans trop savoir comment elles aident concrètement les élèves à progresser.

Les réponses de P3, un professeur expérimenté, montrent à quel point la compréhension du processus de l'*uptake* par l'apprenant reste inconnue. La réponse de P3 à la question : « Comment ta correction à l'oral aide les élèves à progresser, selon toi ? » (I.273) a été : « Je suis pas sûre que ça marche (pause) je suis pas sûre que ça marche à tous les coups (réflexion) parce que ça suppose que (euh) l'élève soit mémorise tout de suite, regarde, soit revienne après s'il a écrit dans son cahier pour refaire (pause) Alors

là, (longue pause), ça veut pas dire pour l'enseignant que ça fonctionne à tous les coups. C'est pas sûr du tout » (l.278-282). L'explication de P3 pour comment elle sait si un élève a compris et intégré sa correction à l'oral a été un peu confuse : « C'est compliqué (silence) Ben, ça dépend si (hum) si on donne, je sais pas, dans une situation de donner un exercice qui valide ça (pause) à faire à la maison et qu'on corrige après. On peut s'apercevoir si oui ou non ça a été compris. Mais encore une fois, est-ce que tous les élèves ont compris, c'est pas sûr. (pause) Parce que tout le monde n'a pas le même risque d'assimilation, non plus » (l.291-295). Il est intéressant de noter qu'elle évoque le fait que l'apprentissage d'une L2 est un processus fortement individualisé, dans le sens de la théorie émergentiste, et ce qui fonctionne pour un apprenant, ne fonctionne pas pour tous.

P1 raconte pourquoi les élèves prennent ou non la parole, selon lui : « Ça dépend beaucoup de leur histoire personnelle avec le collègue, déjà avant. Et aussi, beaucoup de notre intransigeance en tant que prof à couper régulièrement parce que ce n'est pas correct et à décider que (pause) parce qu'il manque un s ou que la conjugaison n'est pas bonne, il faut arrêter. Donc, en gros, il y a une histoire de confiance qu'a développée l'élève en lui ou l'inverse. Soit à cause de nous, mais quand je dis « nous », je pense à moi aussi dans les années précédentes où j'ai été plus rigoureux et où je me rends compte du fait qu'ils veulent parler, c'est déjà pas mal. Donc, il faut être bienveillant » (l.117-124). P1 évoque la tradition didactique en France des corrections à l'oral et les attentes parfois très rigoureuses des enseignants envers les élèves et souligne l'importance d'instaurer un climat de bienveillance. P1 paraît croire que des exigences trop grandes peuvent avoir des effets négatifs et diminuer le désir de participer à l'oral, comme Narcy-Combes (2005a).

P2 croit également qu'il faut susciter la prise de parole par une attitude bienveillante : « Je n'ai pas l'impression de le susciter par des dispositifs, mais plutôt par une attitude. Tu vois en étant souriant, en étant sympa avec eux. C'est plutôt ça ! » (l.310-311). Elle dit que : « Moi, je trouve que, si tu mets dans ta classe, un climat qui est positif et sympa, alors les élèves ont envie de parler. Alors, pas tous ! » (l.159-161).

Selon P1, pour les élèves, même le simple fait d'oser dire quelque chose en anglais est un risque et devrait être valorisé : « Déjà, dès le départ, ce qui est valorisé, c'est de prendre des risques. Et déjà, prendre des risques, c'est ouvrir sa bouche. C'est même pas histoire de faire une super phrase » (I.267-268).

Cependant, la façon dont P2 raconte comment elle encourage la prise de risque à l'oral est un peu contradictoire. Elle dit qu'elle félicite la prise de risque, pourtant elle donne des exemples dans lesquels elle remarque que l'énoncé n'est pas bon : « En disant, « oui, c'est bien cette structure ». « Il y a encore des petites erreurs, mais continue ». « C'est pas encore parfait, mais c'est bien d'avoir utilisé ... ». En félicitant la prise de risque » (I.285-287).

Les trois professeurs accordent une grande importance à la motivation des élèves. Selon P2, le rôle de la motivation est : « Énorme. Sans la motivation, il n'y a rien qui ne puisse se passer » (I.294). P1 pense que la motivation joue un rôle de : « 50 %, sans doute. Je pense que certains élèves sont motivés pour je ne sais quelle raison. Voilà, ils aiment ça. Un professeur les a motivés avant. C'est un facteur personnel et, dans ce cas-là, il s'agit de ne pas les démotiver » (I.313-316). Et P3 raconte : « C'est essentiel, la motivation des élèves » (I.343) et « C'est des élèves qu'elle doit venir. Alors, bien entendu, le prof doit solliciter tous les autres, mais il y a rien de mieux que quand les élèves sont super enthousiastes et veulent participer. C'est la motivation qui les pousse à parler » (I.349-351).

P1 a évoqué des idées dans le sens des théories de Deci et Ryan (2002) et Viau (2009) avec les facteurs extrinsèques et intrinsèques portant sur la motivation : « Bien sûr, pour la motivation chez les élèves, il y a des facteurs internes et externes. Bien sûr, le professeur peut agir sur les facteurs externes, mais pour les facteurs internes, si un élève pense que l'anglais ne sert à rien, donc c'est très difficile de motiver l'élève. Après, tu as les notes. Tu en as qui fonctionne avec les notes » (I.338-341). De façon intéressante, P1 souligne les notes comme un facteur clé pour motiver les élèves. Ici, nous retrouvons la motivation extrinsèque de Deci et Ryan (2002).

Selon P1, motiver les élèves est un processus continu et l'enseignant doit constamment s'efforcer de motiver les élèves : « Alors notre boulot est de leur donner les

outils, de redonner les outils à nouveau pour qu'ils puissent (pause), mais bon ! Rien n'est gagné. Ni chez les gens qui sont motivés, ni chez les gens qui ne sont pas motivés, mais que l'on a réussi à motiver, il faut garder leur motivation jusqu'au bout de l'activité. Très souvent, ça retombe » (l.334-338).

Il y a un facteur social par rapport à la motivation, selon P1 : « Alors, ce qui est marrant, c'est qu'un élève motivé peut participer et sa motivation peut disparaître s'il est tout seul ou s'il se sent seul à fonctionner, d'où l'intérêt de travailler à plusieurs en équipe. En équipe, on est deux ou trois et c'est plus stimulant que dans une classe » (l.326-330). Nous retrouvons ici le SEP de Bandura (1986) avec les facteurs du modelage social et l'expérience vicariante dans lesquels, les autres agissent comme une source d'inspiration et de motivation et la persuasion sociale, avec l'interaction et les encouragements des camarades.

L'effet Pygmalion a été évoqué par P1 : « il faut avoir une certaine exigence que l'on attend quelque chose d'eux et qu'ils sont capables de faire un minimum. Voilà, tout est dans "si tu peux" et leur montrer, les accompagner pour leur montrer qu'ils peuvent faire le minimum au moins » (l.271-273). L'effet Pygmalion est une prophétie autoréalisatrice qui provoque ce que nous croyons et attendons ont tendance à se réaliser. Généralement, l'effet Pygmalion cause une meilleure réussite d'un apprenant en fonction du degré de croyance en ses capacités venant d'une autorité ou de son environnement (tel que son enseignant).

5.2.2. Limites des entretiens

De toute évidence, un échantillon de seulement trois professeurs ne peut être représentatif de la communauté des enseignants d'anglais en général en France. Il faudrait mener un projet de recherche à grande échelle pour parvenir à de solides conclusions. Tout d'abord, nous pouvons retenir qu'il y a souvent un décalage entre ce qu'un enseignant pense et croit faire (subjectivement) et la réalité objective. Pour faire face à cela, une étude avec des entretiens au sujet de leurs croyances et représentations, suivie par des observations de leurs pratiques pendant des cours seraient nécessaires afin de per-

mettre de voir leurs pratiques réelles. Par la suite, les enseignants pourraient être réinterrogés et confrontés aux données concrètes obtenues en les observant. Cette autoconfrontation permettrait d'étudier les différences entre les représentations et les pratiques réelles. Dans notre étude, il n'a pas été possible de mener des observations formelles sur les trois professeurs.

CONCLUSION ET IMPLICATIONS

Au niveau mondial, l'anglais a de plus en plus d'importance. Ne pas être capable de parler anglais n'est pas sans conséquence d'un point de vue social et professionnel. Si on la compare aux autres pays européens, la France se classe au 22^e rang sur 26 parmi les pays européens concernant les compétences en anglais (Education First, 2016).

La pratique d'une langue s'avère essentielle pour être à l'aise à l'oral. En effet, c'est en parlant que nous apprenons à parler (Arnold, 2006 ; Baddeley, Eysenk & Anderson, 2009). L'*output* d'un apprenant joue un rôle conséquent dans le développement langagier (Swain, 2000). C'est la raison pour laquelle, nous avons insisté sur l'encouragement de la prise de parole par les élèves et nous nous sommes intéressés à l'impact des corrections à l'oral. Un enseignant devrait favoriser les conditions optimales pour l'apprentissage et l'acquisition langagière.

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe un équilibre délicat entre la correction des élèves pour éviter la fossilisation des erreurs et l'encouragement à prendre des risques (Narcy-Combes, 2005a). Dans l'objectif de favoriser l'expression orale, nous postulons que tant qu'un énoncé est compréhensible, l'enseignant ne devrait pas corriger les élèves. Nous avançons l'idée qu'il y a un moment et un endroit pour la correction des erreurs, mais ce n'est pas pendant la prise de parole, à l'exception de la prononciation. Il nous semble évident que les apprenants d'une L2 ont parfois besoin d'explications sur ce qui est et ce qui n'est pas grammatical dans la L2, mais nous croyons qu'il serait plus approprié et bénéfique d'utiliser des activités *Focus on Form* (Long, 1991) afin de le faire.

Un autre aspect qui mérite d'être étudié davantage est de savoir si les corrections d'erreurs à l'oral ont un effet durable en raison de leur nature fugace. Bien que l'effet constaté immédiatement après une rétroaction corrective ait été étudié par Lyster et Ranta (1997), la question se pose de l'effet sur le long terme. Partant du postulat lié à la fugacité de la correction à l'oral ne laissant aucune trace sinon mémorielle, pourrions-nous en espérer un résultat durable et consolidé ?

La rétroaction corrective est une tradition profondément enracinée en cours de langue en France, pourtant, et compte tenu des résultats engrangés, il est possible de s'interroger sur l'efficacité de la méthode au regard de l'importance du phénomène d'*uptake* des apprenants. Une hypothèse stipule que la rétroaction corrective à l'oral ne présente pas beaucoup d'avantages et pourrait s'avérer dans les faits contre-productive, décourageant la prise de risque de la part des apprenants, conduisant au renforcement du phénomène de fossilisation qui constitue un retour en arrière préjudiciable.

Nous supposons qu'en raison de son caractère éphémère, la rétroaction corrective à l'oral n'est pas en soi susceptible de conduire à un véritable *uptake* par l'apprenant. Nous émettons l'hypothèse que des activités de *Focus on Form* (Long, 1991) sont nécessaires afin de conduire à un *uptake* maximal. En d'autres termes, quels dispositifs et tâches pourraient être mis en œuvre lors d'un cours d'anglais afin de favoriser un environnement d'apprentissage optimal, ce qui suppose de facto l'encouragement des risques pris à l'oral ?

Notre étude des représentations des élèves et des enseignants n'est qu'une première étape. Même si toutes nos hypothèses n'ont pas été validées, nos résultats méritent d'être étudiés plus en profondeur. Idéalement, une expérimentation fournirait la base pour observer l'effet réel de la correction des erreurs à l'oral et son impact sur la prise de parole des apprenants. Nous proposons un futur projet de recherche qui expérimenterait avec une classe d'apprenants d'anglais. Afin de contrôler d'autres variables comme l'effet enseignant, nous suggérons que l'étude soit menée avec le même enseignant. Seule l'observation des élèves, corrigés oralement ou non (tant que leur production est compréhensible), permettra de voir si la correction a un effet sur le niveau de la participation des élèves et la volonté de communiquer, (*willingness to communicate*, MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998). La recherche devrait également examiner si les corrections d'erreurs à l'oral ont un effet durable sur l'*uptake* des apprenants.

Étant donné que nos résultats montrent que les élèves et les enseignants croient fermement à la correction des erreurs à l'oral, il est pertinent de poursuivre les recherches afin de déterminer si elle a vraiment un effet sur la participation des élèves, la prise de parole, la prise de risques et, surtout, leur *uptake* globale.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, *Ela. Etudes de linguistique appliquée* 2006/4, n° 144, 407-425.
- Baddeley, A.D., Eysenck M.W., & Anderson, M.C. (2009). *Memory*. New York : Psychology Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. & Wood, R.E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : the Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Ouvertures Psychologiques, de boeck.
- Battandier, A. (2009). Motivation intrinsèque et extrinsèque. Repéré à <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre, 3^{ème} édition*. Paris : Dunod.
- Briere, P. (2016). *Dynamisez votre agilité avec l'appréciative inquiry*. Repéré à <http://blog.palo-it.com/2016/04/18/dynamisez-votre-agilite-avec-lappréciative-inquiry/>
- British Council. (2014). *The English Effect*. Repéré à <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Éditions SEDRAP.
- Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Paris : Didier.
- Crystal, D. (2008, February 01). Two thousand million? | English Today. Date d'accès 15 octobre, 2017. Repéré à <https://www.cambridge.org/core/journals/english-today/article/two-thousand-million/68BFD87E5C867F7C3C47FD0749C7D417>
- Cury, F. & Da Fonséca, D. (2001). 4. Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. Dans *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches*, (pp. 121-142). Paris : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.sarr.2001.01.0121.
- DeKeyser, Robert M. (1995). Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*. 17 (3) : 379–410. DOI : 10.1017/S027226310001425X
- Dewey, J. (2004, a été initialement publié en 1916). *Democracy and Education*. Mineola, New York : Dover Publications, Inc.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53 (supplement 1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Dans *The International Handbook of English Language Teaching*, J. Cummins & C. Davison, (Eds.). (pp. 719-731). New York : Springer.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes, and Globalisation: a Hungarian Perspective*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Doughty, C.J., & Long, M.H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell.

- Education First EPI. (s.d.). La plus grande étude mondiale sur les compétences en anglais. Date d'accès 22 octobre, 2017. Repéré à <http://www.ef.fr/epi/>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. Dans S. Fotos & E. Hinkel (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. (pp. 17-34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacite des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- France. (2006). Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 23 du 8 juin 2006. ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES. Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. [En ligne]. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Gardner, R. C. Trembley, P. F. & Castillo, E. S. (1997). A study of the role of aptitude, attitude and motivation in second language acquisition: revisited. Dans E. S. Castillo (Ed.), *Alay sa Wika : Essays in honor of Fe T. Otones on her 67th birthday*. (pp.101-110). Manila : Linguistic Society of the Philippine.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. Dans J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. (pp. 269-293). Baltimore : Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman.
- Lahlou, S. (1996) Propagation of social representations. *Journal for the theory of social behaviour*, 26 (2), 157-175. DOI : 10.1111/j.1468-5914.1996.tb00527.x
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire, 3^{ème} édition*. Paris : Dunod.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch, (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (pp. 39–52). Amsterdam : John Benjamins.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. Dans C. Doughty & J. Williams, (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. (pp. 15–41). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lowie, W. (2016). Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/1140> ; DOI : 10.4000/rdlc.1140
- Lyster, R., Lightbown, P., & Spada, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction'. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 55, 4, 457–467.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a second language : A situational model of second language confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- Mialeret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : PUF.

- Miras, G. (2017). Emergentisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne], 14-1. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/1383>
- Moscovici, S. (1988). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Cahiers de l'APLIUT*. [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, document 3. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/78> ; DOI : 10.4000/apliut.78
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, Vol. 91, No. 3, 328-346.
- Noumbissie, C.D. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'intention d'agir à l'action. Étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)*. (Thèse de doctorat en Psychologie. Université Lumière Lyon 2, France). Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/noumbissie_c#p=84&q=sep&o=0&a=highlight
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Dunod : Paris.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Dans R.R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA : Newbury House.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London : Longman Group UK Limited.
- Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. Dans S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197–216). Amsterdam : John Benjamins.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA : Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7 (2), 118–132.
- Sharwood Smith, M. & Truscott, J. (2014). Explaining input enhancement: a MOGUL perspective. *International Review of Applied Linguistics*, 52, 253–281.
- Starkey-Perret, R. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire : impacts, interactions, relations*. (Thèse de doctorat en didactique de l'anglais non publiée, Université de Nantes, France).
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. Volume 10, numéro 1, 2013 – Apprendre les langues autrement, 195-221.
- Starkey-Perret, R., Belan, S., Lê Ngo, T. P., & Rialland, G. (2017). The effect of form-focussed pre-task activities on accuracy in L2 production in an ESP course in French higher education. Dans C. Sarré & S. Whyte (Eds.), *New developments in*

- ESP teaching and learning research* (pp. 1-25). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/xxxxxxxxxxxxx-to-be-confirmed>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Tamis-LeMonda, C. & Rodriguez, E. (2009). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. [En ligne]. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/63/role-des-parents-pour-favoriser-lapprentissage-et-lacquisition-du-langage-chez-les-jeunes-enfants.pdf>
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456. (SSCI).
- Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski : Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation.
- Veronique, G. D. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne], 14-1 | 2017. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/1385> ; DOI : 10.4000/rdlc.1385
- Viau, R. (2002). Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner. Repéré à <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>
- Viau, R. (2005). Entretien avec Rolland Viau dans « Cette fameuse motivation ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n°429-430.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire, 2^{ème} édition*. Québec : Pratiques Pédagogiques, de boeck.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Editions sociales.

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire destiné aux élèves	109
Annexe 2 : Entretien 1, 25/01/18.....	113
Annexe 3 : Entretien 2, 31/01/18.....	123
Annexe 4 : Entretien 3, 07/01/18.....	133

Annexe 1 : Le questionnaire destiné aux élèves

CADRAGE

Ton âge :

Tu es : une fille/un garçon

Ta classe : 2nde/1ère/Terminale/Post BAC/Prépa

As-tu déjà redoublé ? Oui (si oui, expliquer) / non

2. As-tu confiance en toi ? Pas du tout - Tout à fait
3. Estimes-tu être suffisamment capable de réussir en anglais ? Pas du tout - Tout à fait
4. Tes parents t'encouragent-ils à apprendre l'anglais ? Pas du tout - Tout à fait

INTÉRÊT/NIVEAU

5. Est-ce qu'il est important pour toi de bien réussir en anglais ? Pas du tout - Tout à fait

Pourquoi ? Expliquer (question ouverte)

6. De façon générale, l'anglais te motive-t-il ? Pas du tout - Tout à fait
7. Comment juges-tu ton niveau en anglais ? Très mauvais - Excellent
8. Penses-tu que l'anglais te sera utile dans l'avenir : Pas du tout - Tout à fait
9. Estimes-tu que les activités en anglais sont intéressantes à réaliser ? Pas du tout - Tout à fait
10. Je me sens capable de réussir les activités en anglais : Pas du tout - Tout à fait
11. J'utilise l'anglais en dehors du lycée : Pas du tout - Tout à fait
Si oui, quelles activités : vidéos, musique, lecture, Internet, etc.
12. Quand j'ai des difficultés en anglais :
 - Je fais de mon mieux : Pas du tout - Tout à fait
 - Je persévère : Pas du tout - Tout à fait
 - Je demande l'aide d'une personne plus experte : Pas du tout - Tout à fait
 - Je fais les efforts nécessaires pour réussir : Pas du tout - Tout à fait
 - Je ne lâche pas : Pas du tout - Tout à fait
 - Je fais seulement ce que je peux et ne m'inquiète pas de ce que je ne comprends pas : Pas du tout - Tout à fait

J'ai tendance à me décourager rapidement : Pas du tout - Tout à fait
J'abandonne/je laisse tomber : Pas du tout - Tout à fait

MOTIVATIONS

13. Pour quelles raisons travailles-tu en anglais ?

Pour avoir la moyenne : Pas du tout - Tout à fait
Pour améliorer mon niveau : Pas du tout - Tout à fait
Pour montrer mes capacités aux camarades : Pas du tout - Tout à fait
Pour montrer mes capacités au professeur : Pas du tout - Tout à fait
Car je dois suivre un cours d'anglais : Pas du tout - Tout à fait
Car l'anglais m'intéresse : Pas du tout - Tout à fait
Car l'anglais est important : Pas du tout - Tout à fait
Pour avoir la meilleure note possible : Pas du tout - Tout à fait
Car l'anglais est une matière du BAC : Pas du tout - Tout à fait

14. Quand il y a une évaluation en anglais :

La moyenne me suffit : Pas du tout - Tout à fait
Je cherche à avoir la meilleure note possible : Pas du tout - Tout à fait
Je fais de mon mieux : Pas du tout - Tout à fait
Je fais le maximum d'efforts : Pas du tout - Tout à fait
Je fais le minimum d'efforts requis : Pas du tout - Tout à fait
Je suis déjà résigné(e) au fait que je ne me débrouillerai pas bien : Pas du tout -
Tout à fait
Je laisse tomber : Pas du tout - Tout à fait

15. Lorsque tu as des difficultés en anglais, penses-tu qu'une personne avec un meilleur niveau que toi en anglais peut t'aider ?

Si c'est un professeur : Pas du tout - Tout à fait
Si c'est un camarade : Pas du tout - Tout à fait

ORAL/PARTICIPATION

16. Participes-tu à l'oral pendant le cours d'anglais ? Pas du tout - Énormément

17. Penses-tu que la participation à l'oral t'aide à progresser en anglais ? Pas du tout - Tout à fait

18. Es-tu confiant(e) dans ta capacité à parler anglais ? Pas du tout - Tout à fait

19. As-tu peur de t'exprimer à l'oral devant la classe ? Pas du tout - Énormément

Si oui, pourquoi ? (question ouverte)

20. Participes-tu à l'oral pour recevoir des compliments du professeur ? Pas du tout - Tout à fait
21. Participes-tu à l'oral pour montrer à tes camarades que tu as un bon niveau ? Pas du tout - Tout à fait
22. Participes-tu à l'oral pour t'améliorer ? Pas du tout - Tout à fait
23. As-tu peur de participer à l'oral, car :
- Je pense que mon niveau est insuffisant : Pas du tout - Tout à fait
 - J'ai peur de paraître stupide : Pas du tout - Tout à fait
 - J'ai peur que les camarades se moquent de moi : Pas du tout - Tout à fait
 - J'ai peur que les camarades pensent que je suis un intello : Pas du tout - Tout à fait
 - J'ai peur que le professeur pense que je ne suis pas bon(ne) : Pas du tout - Tout à fait
24. Ton professeur d'anglais t'a-t-il déjà corrigé à l'oral ? Pas du tout - Tout à fait
25. À l'oral, si le professeur corrige tes erreurs, penses-tu que :
- Cela t'aidera : Pas du tout - Tout à fait
 - Tu participeras moins par la suite : Pas du tout - Tout à fait
 - Tu te sentiras découragé(e) : Pas du tout - Tout à fait
 - Cela interrompra la communication : Pas du tout - Tout à fait
26. Penses-tu que si le professeur comprend ce que tu dis :
- Il devrait corriger tes erreurs : Pas du tout - Tout à fait
 - Il ne devrait pas te corriger : Pas du tout - Tout à fait
27. Je m'exprime à l'oral même si je ne suis pas certain(e) :
- Du contenu : Pas du tout - Tout à fait
 - De la forme grammaticale : Pas du tout - Tout à fait
 - De la structure de la phrase : Pas du tout - Tout à fait
 - Du vocabulaire : Pas du tout - Tout à fait
 - Non, je ne m'exprime pas si je ne suis pas certain(e) : Pas du tout - Tout à fait

Par rapports aux représentations des Professeurs

28. Je trouve important de répondre aux attentes de mon professeur d'anglais en ce qui concerne mon apprentissage. Pas du tout - Tout à fait
29. Je pense que mon professeur d'anglais peut vraiment m'aider dans mon apprentissage de l'anglais. Pas du tout - Tout à fait

30. Mon professeur d'anglais me donne le goût d'apprendre. Pas du tout - Tout à fait

Annexe 2 : Entretien 1, 25/01/18

Ceci est un entretien semi-directif dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF Anglais. Mon mémoire porte sur les corrections par le professeur à l'oral des élèves. Donc, premièrement, nous allons discuter de ta formation et de ton expérience professionnelle. Pourrais-tu me raconter ton parcours professionnel, s'il te plait ?

Donc j'ai commencé après ma licence en formation continue. Je travaillais pour les adultes voilà. Je suis donc rentré en formation au CNAM. Et puis après, j'ai été maître auxiliaire. Et juste avant d'obtenir le CAPES, je travaillais dans une école d'ingénieur à Centrale Nantes.

Et depuis combien d'années enseignes-tu ?

Ça doit faire à peu près 35.

35 ans, OK. Et avec quelles classes ?

Au début, c'était du lycée. Donc, je ne parle plus de la formation continue, hein, mais à l'Éducation Nationale. Donc, j'ai commencé en lycée, 5-6 ans, puis du collège et depuis 11 ans du lycée.

Et maintenant, tu enseignes pour la plupart les classes post-bac, BTS, Seconde, Première, Terminale ?

Non, j'ai deux Terminale STI et donc du BTS sinon.

Et donc, pouvez-vous raconter votre plus grande réussite et votre plus grand défi dans ta carrière d'enseignant ?

OK. La plus grande réussite, c'est les cinq ans passés en ZEP Malakoff ici à euh, euh parce que la ZEP, c'est un autre monde. Et je me souviens des deux premières années où c'était l'enfer tous les jours, tous les jours à chaque cours. Et puis, petit à petit, on commence à comprendre les tenants et aboutissants de la situation et on commence à s'améliorer, à se faire au public qui est particulier. Et je me souviens de ma troisième, quatrième et cinquième année où ça fonctionnait. Je suis partie, je suis partie avec l'impression d'être meilleur. (rires)

Très bien. Et ton plus grand défi ?

Défi ? Tu veux dire *challenge* ?

Oui.

Sans doute, mon arrivée à, ici à Livet. Je sortais donc de Malakoff. C'est très très différent et, en plus, ici à Livet, il y a une option technologique, une couleur technologique. Il a fallu que je recommence tout. Il y avait beaucoup de pression, beaucoup de collègues qui sont là depuis longtemps et qui sont très bons. Et j'ai bien vu qu'il fallait se mettre au niveau. Et donc, ça a été les premières années de Livet *time consuming*.

OK merci. Et en quoi l'enseignement de l'anglais est-il différent ou pareil de lorsque tu étais élève ?

40 Quand j'étais élève, il s'agissait de cours. C'était frontal. C'est à dire, le professeur posait des questions et on y répondait. Il n'y avait aucun travail en groupe et il y avait beaucoup d'écrits. Très très peu de passage à l'oral.

Et la grammaire ?

Et la grammaire, par cœur.

Beaucoup d'exercices ?

Beaucoup d'exercices d'applications, des *drills*, aussi, etc.

45 **OK, maintenant nous allons discuter du thème du CECRL et l'approche actionnelle. Pourrais-tu m'expliquer ce que tu connais du CECRL ?**

(Silence)

Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Tu connais le CECRL ?

J'ai (pause)

50 **Avec le niveau A1, A2 jusqu'à C2 ?**

Oui, quand ça a été introduit, c'est Madame Ratkoff, l'inspectrice, qui est venue nous expliquer les détails. Donc on a été obligés de (pause) de se renseigner et (pause), puisque c'est anonyme, je peux le dire, (pause), j'ai pris rapidement, j'ai compris en écoutant mes collègues plus anciens que (pause) on pouvait faire sans. Voilà.

55 **Et pourrais-tu résumer ce que tu comprends de l'approche actionnelle ?**

Non, rien. Je ne sais pas du tout.

OK, la prochaine question. Quels sont les points prioritaires pour toi ?

De l'enseignement ?

Non, du CECRL et de l'approche actionnelle ?

60 Je ne sais pas.

OK. Dernière question au sujet du CECRL. Penses-tu que le CECRL prône une démarche spécifique pour le traitement des erreurs ?

(Silence) Je n'en sais rien.

65 **OK. Maintenant, on va discuter des activités de communication linguistique. Donc, quelles compétences langagières travailles-tu avec tes élèves ?**

(silence) Quelles que soient les élèves ou pour les Terminale ?

Pour la plupart.

Les compétences langagières sont, euh, donc les quatre compétences.

70 **Expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale.
Et maintenant avec le CECRL, il y a une cinquième compétence : l'expression orale
en interaction.**

Alors donc, en Terminale, puisque je n'ai que des terminales au lycée, je fonctionne presque à chaque cours au début. Donc à chaque cours, au début, je commence avec une expression orale en continu sur ce qu'on a fait l'heure précédente.

75 **Un rituel ?**

Voilà, une espèce de rituel exactement. Avec mes BTS, je fais la même chose. Et je travaille énormément en petit groupe. OK donc. Ce que l'on peut obtenir, excuse-moi, avec les petits groupes en BTS. Ce que j'essaye de faire avec les terminales, mais on est rapidement dépassé par les problèmes de discipline. Et, pff, bon !

80 **Oui. Donc, ma prochaine question est : Comment travailles-tu l'expression orale ?
Donc, tu as déjà raconté un rituel d'expression orale au début du cours et aussi le
travail en petit groupe entre pairs.**

85 Oui, exactement. Et parfois, c'est trois. À la fin de l'activité, il y a quelqu'un qui est nommé comme rapporteur de ce qu'on a fait. Et là, c'est lui qui doit rapporter. Je travaille aussi beaucoup lors du rapport d'un élève en groupe sur la correction de ce qu'il a dit par quel-
qu'un d'autre dans la classe. Donc, là aussi, ça donne lieu à une expression orale de la part de celui qui corrige.

90 **Et nous allons discuter de la prise de parole en particulier. Donc, comment encourage-tu la prise de parole par les élèves ? Par exemple, quand tu poses une question à la classe, quelles stratégies, modalités, utilises-tu pour encourager les élèves à participer à l'oral ?**

95 Alors, tout part des premières années où je les ai. Très souvent, les élèves en terminale, je les retrouve en BTS. Donc, mon travail est de leur faire comprendre qu'une langue, ça s'utilise et qu'ils ont beaucoup plus de chances de l'utiliser oralement qu'à l'écrit dans leur future carrière ou leur future vie de voyageur, de touriste, je ne sais pas. Dès le départ, en terminale, j'essaye de les mettre en situation de pouvoir parler, même très simplement. C'est très court, très souvent, mais c'est pas grave, le fait qu'ils (pause). Et donc, quand ils arrivent en BTS, après, ils savent qu'ils vont devoir, à un moment donné, au début du cours, pendant le cours, ils savent de toute façon qu'ils vont devoir écrire, qu'ils vont
100 devoir parler. Alors c'est une première chose. Deuxième chose, des fois, dans la mesure où beaucoup sont pas très forts, à Livet dans les langues, je leur demande de faire une activité de préparation à la prise de parole. Une activité de préparation, parfois c'est sur un rendu de compréhension d'une vidéo ou d'un texte écrit, je ne sais quoi. Je leur donne, ils ont toujours un schéma, pour, sur ce que j'attends. Ils ont toujours un schéma écrit,
105 une façon de faire avec du vocabulaire, avec des phrases qui sont déjà, comment dirais-je, avec des phrases qui sont déjà nées, qui sont un passage obligé. Donc ils utilisent une espèce de rituel. Encore, c'est toujours les mêmes débuts, c'est toujours les mêmes mots de liaison, etc., etc. J'essaye de les encadrer énormément. Des fois, j'ai l'impression de travailler avec des collégiens. Mais ça ne me dérange pas parce que, entre travailler

110 avec des collégiens (pause) et ne pas travailler du tout, j'ai fait le choix de les aider au maximum pour qu'ils s'expriment, parfois même très simplement. Bon !

Oui. J'ai des questions. Pourrais-tu me donner des exemples ? Mais tu l'as déjà fait. Et as-tu des anecdotes spécifiques avec les élèves et l'expression orale ?

Non.

115 **Et selon toi, pour quelles raisons les élèves prennent la parole ou pas ?**

120 Alors (pause), il y a beaucoup (pause), Ça dépend beaucoup de leur histoire personnelle avec le collège, déjà avant. Et aussi, beaucoup de notre intransigeance en tant que prof à couper régulièrement parce que ce n'est pas correct et à décider que (pause) parce qu'il manque un s ou que la conjugaison n'est pas bonne, il faut arrêter. Donc, en gros, il y a une histoire de confiance qu'a développée l'élève en lui ou l'inverse. Soit à cause de nous, mais quand je dis « nous », je pense à moi aussi dans les années précédentes où j'ai été plus rigoureux et où je me rends compte du fait qu'ils veulent parler, c'est déjà pas mal. Donc, il faut être bienveillant. Et bon voilà, je ne me souviens plus de ta question. (rires)

125 **J'aimerais revenir sur deux petits points. Tu as évoqué le fait que tu utilises l'erreur à la correction, mais par leur camarade et aussi le fait que parfois le professeur coupe la parole d'un élève pour corriger le s à la troisième personne ou ses erreurs de prononciation. Donc personnellement, tu laisses parler jusqu'à la fin, même s'il y a des erreurs ou tu coupes ?**

130 Non, je laisse parler, je laisse parler. Et en général, quand les autres élèves corrigent, c'est à la fin, c'est jamais pendant.

Et qu'est-ce que tu fais si tu demandes à un autre élève ou plusieurs autres élèves de corriger l'énoncé d'un élève et ils disent des bêtises ou ce n'est pas bon.

Quand un autre élève corrige ?

135 **Oui. S'il n'est pas capable de corriger ou ne sait pas ?**

À la fin, c'est moi.

Et quelles méthodes utilises-tu pour interroger les élèves ? Tu attends que les élèves lèvent la main ? Choisis-tu quel élève interroger même s'il n'a pas levé la main ?

140 Alors, l'histoire de lever la main, c'est (pause) quand c'est frontal et j'essaye de faire le moins possible de travail comme ça. Et, par contre, bien évidemment, je connais mes élèves, je suis au lycée depuis longtemps, donc je les connais. Je sais qui est très faible et qui va être encourageant, qui va donner l'exemple, donc en général, je passe (pause). D'abord, il y a une hiérarchie dans les questions et il y a qui sont très très simples et que je réserve à ceux dont je sais que, déjà répondre, ça va être une grande difficulté. Donc 145 si je leur simplifie la tâche. Sinon, (pause), comme je te disais, mais c'est différent de toi. Mais, comme ça fait longtemps que je suis à Livet, quand même, je commence à bien connaître les élèves, les types d'élèves qu'on a. Et très souvent, ceux que j'ai en BTS, je les ai eus avant. Donc, ils savent comment je fonctionne, ils savent que ça ne va pas être

150 humiliant (pause) en général. J'utilise beaucoup l'humour pour faire passer les choses. J'ai des objectifs qui sont dans un cours (pause). Par exemple, ça peut être, (pause) ce que certains diront peut-être très limités, je peux avoir deux objectifs dans le cours, deux seuls objectifs. Des fois, c'est des objectifs grammaticaux, des fois c'est un genre de travail que je veux leur faire. Je vais me fixer là-dessus et donc j'essaye que l'on sorte en
155 ayant l'impression, si ce n'est d'avoir avoir appris quelque chose, en tout cas d'avoir (pause), de s'être amélioré dans tel ou tel (pause), dans un ou deux aspects. Je n'ai pas d'objectifs fantastiques.

Non. Mais ce sont de bons objectifs. Penses-tu que tu évites le problème de la surcharge cognitive, car c'est meilleur de rester sur deux points pour travailler ?

160 Oui, j'en suis sûre.

Que cinq à dix points beaucoup travaillés ?

Je pense que je l'évite. Je veux l'éviter de toute façon et le seul problème que ça me pose, très souvent dans un cours, dans une classe, est qu'il y en a quatre ou cinq qui sont au-dessus, qui eux peuvent faire plus. Très souvent, j'ai une activité en plus qu'ils
165 peuvent faire silencieusement de leurs côtés. Et des fois, ils refusent. C'est-à-dire qu'ils acceptent, mais ils ne le font pas. Ils restent silencieux.

Ils préfèrent ne rien faire que de rendre un travail supplémentaire. Tu es très fort. Tu as déjà évoqué la prochaine thématique. La différenciation. Que signifie pour toi le terme différenciation ?

170 Tu peux préciser dans quel domaine tu (pause) ?

Par exemple, tu l'as déjà évoqué, utilises-tu la différenciation lorsque tu interrogues les élèves ?

Oui.

Choisis-tu certains élèves pour les questions plus faciles et d'autres pour des questions plus difficiles parce que tu connais les élèves ? Pour les élèves moins à l'aise, des questions plus simples et pour les autres, des questions plus difficiles ?
175

Exact. C'est tout à fait ça.

Mais les élèves ne s'en rendent pas compte, à part pour les bons élèves.

180 Oui, des fois je fais ça et tu sais, parfois, à l'intérieur d'une tâche, par exemple, dans le cadre d'un travail en groupe, quand je décide un rapporteur, je décide deux rapporteurs. C'est à dire qu'il y en a un qui va faire les questions plus simples, le début, et après, il y a le deuxième qui va, lui, se concentrer sur quelque chose de plus fin, de plus difficiles à obtenir.

Donc tu valorises et tu motives les élèves comme tu l'as expliqué avec la hiérarchie des questions qui est important.
185

J'essaye.

OK. Donc, le prochain thème est la négociation du sens. Que signifie pour toi le terme négociation de sens ?

190 Rien du tout.

**OK. Selon les recherches, il y a quatre types de négociations de sens. *Negotiation of meaning*. Donc il y a premièrement *comprehension check*, la vérification de compréhension. *Did you understand ? Is it clear ?* Ensuite, il y a *clarification request*, demande d'éclaircissement. *So could you repeat ? Could you rephrase ? What did you say ? I didn't quite understand. Could you tell me again ?* Troisièmement, *confirmation check*, confirmation de vérification. *Oh, so you went to the movies yesterday. Oh, you were at the restaurant, what did you eat ?* Et la dernière est *recast*, la formulation pour l'enseignant de l'énoncé sans erreurs. Donc si on dit *I was go to the restaurant yesterday*, tu peux dire *So you went to the restaurant yesterday*.
200 **Donc tu continues l'interaction, mais tu *recast* pour corriger correctement. Tu utilises des stratégies de négociation de sens avec tes élèves ?****

Je pense que, là maintenant que tu me le dis, oui, je dois l'utiliser. Tous, je les utilise. Alors après, est-ce que j'ai une stratégie ? Non.

Oui, mais c'est assez naturel de faire la négociation de sens avec une élève pendant une interaction réussie.
205

Oui.

Maintenant l'erreur. Qu'entends-tu exactement par erreur ?

Alors, l'erreur c'est pour moi quand (pause) en situation, ce que dit un élève n'est pas compréhensible pour celui qui l'écoute. Pour moi. Mais peut-être y a-t-il une erreur dans
210 la question ? Donc si un élève qui (pause) écrit ou qui parle n'est pas compréhensible du tout, c'est-à-dire qu'aucun des mots qui sont dans la phrase ne permet d'arriver à la compréhension, c'est une erreur. Par contre, s'il répond avec suffisamment de mots dans la phrase et je comprends qu'il a bon, ce n'est pas une erreur pour moi.

Donc, si j'ai bien compris, si tu comprends ce que l'élève dit ou essaye de dire, par exemple *I was go in the Spain*, pour toi ce n'est pas une erreur parce que ça reste compréhensible.
215

Alors, (pause), tout dépend de mon objectif. Si mon objectif, c'est de vérifier qu'il a compris ce que je dis, y compris ma question, et par exemple s'il me répondait, je lui demandais où il était en vacances, il me répondait en Espagne, eh bien déjà il a compris la
220 question. Maintenant, dans la formulation, je dirais inmanquablement que ce n'est pas ce que j'attends. La formulation de sa réponse, s'il me répond Espagne, ou s'il me répond j'avais Espagne, ce n'est pas correct grammaticalement. Tu vois ce que je veux dire ? Ce que j'appelle une erreur, c'est, (pause) il a compris ce que j'ai dit. Il me fait comprendre qu'il (pause) Dans sa réponse, il me fait comprendre qu'il y a au moins un mot qui me
225 montre qu'il a compris. Donc, il réussit. Où est-ce que c'est, littéralement, grammaticalement, pour que ça soit bon, il faut que ce soit impeccable.

Donc, si j'ai bien compris (pause)

Ça dépend de ce que je veux vérifier.

230 **Sur tes objectifs, parce que parfois c'est un objectif de compréhension par l'élève, parfois c'est un travail sur un temps, le prétérit irrégulier, I went.**

Oui.

Dans ce cas, bien sûr, I was go, ce n'est pas bon.

Ça dépend de mes objectifs.

Si tu comprends l'énoncé, c'est bon.

235 C'est ce qu'on nous demande aux épreuves du bac.

Et on n'a pas les attentes d'un énoncé parfait, tout le temps. L'objectif n'est pas d'avoir des élèves bilingues anglais-français au lycée.

Non, pas avec 1 heure et demie en terminale, en tout cas.

Donc, face à une erreur à l'oral par un élève, comment réagis-tu ?

240 Là encore, tout dépend des circonstances, mais si cette erreur arrive en fin de séquence alors qu'on a travaillé énormément sur tel ou tel aspect, c'est toujours les mêmes erreurs (pause), je suis défait.

Tu es déçu ?

245 Déçu, vraiment. Et j'ai tendance (pause), et j'ai tendance (pause) à montrer que je suis déçu. À le montrer, voilà. Si c'est dans la période où on est en acquisition de tel ou tel savoir-faire, ça ne me dérange pas.

250 **Il y a une phrase que certains professeurs d'anglais utilisent *Stretch your language*. Encourager la prise de risque parce que, bien sûr, si les élèves restent avec des choses complètement connues, ils ne vont pas progresser et apprendre. Donc, afin d'apprendre, il faut prendre des risques avec la langue anglais. Même si un élève n'est pas 100 % certain avec d'autres mots de vocabulaire, des structures de phrases, le *présent perfect*, des choses comme ça.**

Évidemment, on doit accepter.

255 **Tu encourages la prise de risque ? Tu valorises un élève qui essaye de faire des efforts ?**

Bien sûr. Ça va de soi. Parce que je pense (pause), je ne sais pas si ça t'intéresse, mais je pense que la confiance en nous (pause)

On va arriver à la motivation dans un instant. Mais explique.

260 Merci. Une grosse part de notre travail, c'est d'obtenir la confiance de l'élève, des étudiants. Et arriver en cours en confiance, sachant que ça va bien se passer. Ils ont confiance en nous. Tu le sais, la confiance en nous. Et arriver à un cours, on l'a tous vérifié, où c'est la guerre, soient qu'ils nous méprisent, soient qu'ils soient indifférents, c'est très

difficile d'enseigner dans ces situations. Donc beaucoup d'efforts. Pendant l'année, c'est de gagner leur confiance. Comment faire ? Après, tu vas me demander.

265 **As-tu des stratégies spécifiques pour encourager la prise de risque à l'oral ?**

Oui. Déjà, dès le départ, ce qui est valorisé, c'est de prendre des risques. Et déjà, prendre des risques, c'est ouvrir sa bouche. C'est même pas histoire de faire une super phrase. Deuxièmement, on n'a pas à être très très bon en anglais, ce n'est pas obligé. Ils sont surement bons ailleurs, très bons ailleurs. Donc, toute une stratégie de dé dramatisation.

270 Mais, par contre, il faut avoir une certaine exigence que l'on attend quelque chose d'eux et qu'ils sont capables de faire un minimum. Voilà, tout est dans " si tu peux " et leur montrer, les accompagner pour leur montrer qu'ils peuvent faire le minimum au moins. Là, on parle des élèves en difficulté bien sûr. Et puis après, tu as ceux qui sont meilleurs. Et puis, tu as ceux qui sont bons. Là aussi, il faut garder la confiance en ceux-là. Il ne faut pas montrer que tu ne t'intéresses qu'aux faibles.

275 **Selon les chercheurs Lyster et Ranta, il existe six types primaires de rétroaction corrective, *corrective feedback* en anglais. Donc je vais très rapidement expliquer les six et tu me diras si tu les utilises ou pas. La première est la correction explicite, *explicit correction*. Donc, c'est indiquer que la production orale de l'élève est incorrecte pour donner la forme correcte.**

Oui, ça m'est arrivé.

Le deuxième est les *recasts*. Donc, tu reformules un énoncé sans l'erreur.

Non, ce n'est pas moi. Ça sera un autre élève qui (pause)

285 **OK, par un autre élève. Puis il y a *clarification request*, donc la demande de clarification. Tu indiques que l'énoncé n'est pas correctement formé et qu'une formulation, qu'une répétition est nécessaire. Comme par exemple, *Excuse me* ?**

Oui, ça, ça m'arrive de le faire.

290 **La quatrième est *metalinguistic feedback*, le feedback métalinguistique. On indique qu'il y a une erreur dans l'énoncé de l'élève sans fournir la forme correcte. Par exemple, en français, si un élève dit « un couleur », tu dis « un couleur, c'est masculin ? ».**

Yes, yes I do.

Et l'élicitation, technique utilisé par l'enseignant pour obtenir la forme correcte.

Yes, yes I do.

295 **Et le dernier, la répétition. Donc tu répètes seulement l'erreur de l'élève en insistant seulement par l'intonation.**

(pause)

Comment les corrections à l'oral de tes élèves ont progressé ? Ça sert à quoi la correction à l'oral ?

300 Moi, je crois dans la répétition. D'accord ? Je crois dans la répétition. Je crois que quel-
qu'un qui est confronté régulièrement à ses erreurs peut à un moment donné s'améliorer,
se rendre compte. Voilà.

Comment sais-tu si un élève a compris la correction ? Soit par toi, soit par un autre élève ?

305 Parce que (pause) soit la prochaine fois, il ne fait plus l'erreur (pause)

Est-ce que tu demandes à l'élève de répéter l'énoncé ?

Par exemple, une erreur de prononciation, je fais prononcer les mots. Je fais répéter plusieurs fois. Voilà, j'entends si ça s'approche (pause) et puis pour le reste, j'en sais rien. *I don't know.*

310 **OK, tu as invoqué d'instaurer la confiance des élèves. On va discuter de la motivation des élèves. Pour toi, quel rôle joue la motivation pour les élèves ?**

50 %, sans doute. Je pense que certains élèves sont motivés pour je ne sais quelle raison. Voilà, ils aiment ça. Un professeur les a motivés avant. C'est un facteur personnel et, dans ce cas-là, il s'agit de ne pas les démotiver. Parce qu'on hérite des élèves des autres. Des fois, on se dit « qu'est-ce qu'ils ont fait avant ? » et des fois on se dit « bravo pour le professeur précédent ».

Quel effet a la motivation sur la prise de parole des élèves, selon toi ?

Je pense que quand on introduit une activité, une séquence, souvent, tout part de là. Il faut réussir à leur raconter une histoire, à les attirer vers nous. Tu vois, il faut trouver le truc qui va leur donner envie de (pause), où ils vont avoir l'impression que ce n'est pas encore un cours d'anglais. Eh, oui ! Toujours la même chose. Il faut leur raconter une histoire.

Donc susciter l'intérêt. Mais, selon toi, est-ce qu'il y a une différence de participation à l'oral selon les motivations de l'élève ? Par exemple, un élève motivé participe-t-il plus qu'un élève non motivé ?

Alors, ce qui est marrant, c'est qu'un élève motivé peut participer et sa motivation peut disparaître s'il est tout seul ou s'il se sent seul à fonctionner, d'où l'intérêt de travailler à plusieurs en équipe. En équipe, on est deux ou trois et c'est plus stimulant que dans une classe. Deuxièmement, les élèves qui sont faibles, mais que l'on réussit à motiver, ils peuvent l'être au début, car on leur a bien vendu l'affaire. On leur a bien donné envie de participer, mais des fois, ils sont rattrapés par leur faiblesse. Ils n'osent pas s'exprimer, ils n'osent pas dire, ils ne réussissent pas à dire ce qu'ils voudraient dire. Tout à coup, ils se rendent compte qu'ils sont trop faibles. Alors notre boulot est de leur donner les outils, de redonner les outils à nouveau pour qu'ils puissent (pause), mais bon ! Rien n'est gagné. Ni chez les gens qui sont motivés, ni chez les gens qui ne sont pas motivés, mais que l'on a réussi à motiver, il faut garder leur motivation jusqu'au bout de l'activité. Très souvent, ça retombe. Bien sûr, pour la motivation chez les élèves, il y a des facteurs internes et externes. Bien sûr, le professeur peut agir sur les facteurs externes, mais pour facteurs internes, si un élève pense que l'anglais ne sert à rien, donc c'est très difficile de motiver l'élève. Après, tu as les notes. Tu en as qui fonctionne avec les notes.

Mais tu as déjà évoqué que c'est primordial d'attirer les élèves, de donner l'envie d'apprendre, de participer, de rendre l'anglais ludique, de donner des outils, de réussir, de progresser en anglais. Comment repères-tu les élèves motivés ou non motivés à prendre la parole ?

345 Un élève motivé, très rapidement, dès qu'il arrive en cours, il est prêt. Il met son matériel sur la table et on le voit qu'il attend que tu commences. Et puis, il va te poser des questions en plus sur le vocabulaire, sur « comment on fait ça ? », est-ce que ça marche cette expression-là ? Un élève non motivé, parfois, il peut être au fond de la classe, c'est triste à dire, et on le voit à ses yeux qu'il ne participe pas du tout, sauf si on va le chercher.

350 **Donc, tu as remarqué que les élèves motivés veulent souvent aller plus loin dans du vocabulaire et qu'ils posent des questions. Et pour toi, qu'est-ce que l'amotivation ?**

L'amotivation ? L'absence de motivation ?

355 **Oui, c'est ça. Face à un élève démotivé, avec un manque de motivation totale, comment réagis-tu ?**

Très souvent, j'essaye d'avoir un entretien de cinq minutes avec lui, dans la classe quand les autres travaillent. « Qu'est-ce qui ne va pas ? », « Qu'est-ce qui l'embête ? » « Est-ce que l'anglais ? » « Est-ce que c'est la façon de faire ? », « Est-ce que ça a toujours été comme ça ? », etc., etc. J'essaye toujours de créer un lien, une espèce de (pause). Oui, 360 je n'ai pas de trucs miraculeux, mais j'essaye de savoir.

Oui, c'est une situation très difficile.

Et, en plus, regardes-toi avec trente-cinq élèves. De toute façon, ce n'est pas possible. Nous, en terminale avec une heure et demie (pause)

On ne fait rien.

365 Je n'ai pas de trucs miraculeux.

Donc, tu as déjà évoqué quelques idées, mais est-ce que tu peux étoffer sur la façon de susciter les élèves à parler à l'oral.

(pause) Ça marche ou ça marche pas. C'est valable ou c'est pas valable. J'utilise beaucoup l'humour. L'humour sur moi et j'essaye de dédramatiser. Non, je ne vais pas vous juger ! Non, c'est pas grave si on se trompe ! Voilà. Vous êtes certainement très bons 370 dans d'autres matières. Et je pense qu'il faut réussir à créer, ça, oui c'est important, il faut réussir à créer une ambiance saine dans la classe. C'est à dire où les gens pensent (pause), se sentent en confiance. Que personne, justement, que personne n'a le pouvoir de les (pause), car le jugement pourrait venir du professeur, mais il pourrait aussi venir 375 de leurs collègues des fois. Celui qui répond trop ou qui est trop bon, c'est l'intello, voilà ! Ou alors celui qui est nul et alors on se moque, voilà ! Donc, il faut créer aussi, essayer de créer une atmosphère *secure*. Ici, dans cet endroit, on est entre nous. Ça va aller. C'est toi le rempart.

380 **Penses-tu pour les élèves que le besoin d'être accepté par les camarades est très fort ?**

Ah, très important.

Et qu'ils ont peur d'être vu comme un intello ou un chouchou ?

Oui, ça existe.

Ou que les camarades vont se moquer d'eux ?

385 Des fois, il y a de ça.

Ou d'être bêtes ou stupides devant ses camarades ?

Bien sûr.

Et tu penses que les adolescents, en particulier, sont très sensibles ?

390 Et très dur entre eux. Quand il s'agit de soi-même qu'on se moque, ils sont très sensibles. Donc, ne prendre aucun risque, ne pas paraître, c'est une solution.

OK, merci pour la motivation. Maintenant l'effet enseignant. Qu'entends-tu par l'effet enseignant ? Tu connais le terme ?

Non.

395 **L'idée est qu'il y a un effet enseignant. Donc le fait d'être scolarisé par tel ou tel professeur produit des effets très différents jusqu'à cinq points sur vingt pour les différences de moyenne. Penses-tu qu'il y a un effet enseignant. Tu as déjà évoqué le ridicule si un professeur humilie et ridiculise un élève avec des erreurs ou si le professeur est très très dur, ou s'il n'y a pas un environnement bienveillant pour l'élève. Donc, penses-tu qu'il y a un effet enseignant ?**

400 Ça, c'est l'évidence. Mais d'un autre côté, il existe (pause), ce que tu dis est vrai, mais il existe, j'allais dire des profs pas trop bienveillants, mais (pause)

Exigeants ?

405 Non. (pause) très généreux. Voilà. Très, pour ne pas dire trop. Donc aussi, je pense que c'est pas mieux, c'est mentir, c'est tromper les élèves. Donc, dans ce cas l'effet prof, il est négatif.

Tout à fait, car il y avait un article de recherche très intéressant, récemment. On ment aux élèves sur leurs niveaux réels et après le bac, ils ne sont pas préparés pour la vie professionnelle. Et ils disent avoir un bon niveau, mais ils ne sont pas très forts dans les matières.

410 Et quand ils arrivent à l'IUT (pause)

Et des fois, il y a trop de bienveillance. Ça peut avoir des effets néfastes.

Autant que d'être trop exigeant.

Ou trop dure avec les élèves. Ou trop bienveillant avec les notes, car on accepte n'importe quoi. Il a écrit deux mots, c'est bon ! Donc c'est un peu la même chose.

415 **Donc, comment le fait d'avoir un enseignant ou un autre peut affecter l'apprentissage des élèves en anglais ?**

La posture du professeur. Je vais répondre en invoquant des méthodes d'un autre temps, que j'utilisais quand j'étais jeune. C'est-à-dire être très exigeant sur la rectitude des phrases. Eh bien, on peut sans doute décourager toute une cohorte d'élèves sans aucun doute.

420 **Oui, tout à fait. Donc, as-tu des exemples ou des anecdotes que tu aimerais rajouter ou raconter ?**

Non, pas forcément. Je suis désolé pour toi que je n'ai pas insisté sur le CECRL.

Non. En fait, il y a beaucoup d'enseignants qui ne connaissent pas le CECRL.

425 On nous parlé de ça en 2001. C'était une merveille mondiale.

Oui, c'était il y a 16 ans.

Et puis, voilà, *no comment*.

Merci beaucoup.

Annexe 3 : Entretien 2, 31/01/18

Bonjour. Ceci est un entretien semi-directif dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF Anglais. Le mémoire porte sur les corrections des erreurs à l'oral. Donc, premièrement, pourrais-tu me raconter ton parcours professionnel, s'il te plaît ?

5 Quand j'étais étudiante, j'étais en Maitrise (pause) alors ça serait Master 1 aujourd'hui, j'ai travaillé comme remplaçante. Et après, quand j'étais en DEA, c'est-à-dire en Master 2, j'ai travaillé dans un établissement d'enseignement adapté, pour des élèves en grande difficulté de comportement scolaires. Et ça, c'était avant de passer le CAPES, je pense que ça m'a préparé pour les élèves très difficiles.

Et pour les concours ? Tu as le CAPES et l'Agrégation ?

10 Oui. J'ai passé le CAPES en 2003 et j'ai fait mon stage en 2004. J'ai aussi été admissible à l'agrégation externe cette année-là en 2003 et je suis parti enseigner dans le 93, mon premier poste. J'y suis resté six ans. C'était un lycée de zone sensible, une zone grande prévention violence. C'est là que j'ai passé l'agrégation interne et que j'ai passé l'agrégation interne et que je l'ai eu 2009. Et ensuite, après ça, je suis arrivé à l'Académie de
15 Nantes en 2011.

Depuis combien d'années enseignes-tu ?

Là, ça fait environ quinze ans.

Au collège et au lycée ?

20 J'ai commencé quand j'étais remplaçante, mais que j'étais encore étudiante. Je faisais ça comme un petit boulot en plus de mes études quelques heures par semaine. J'ai fait un tout petit peu de collège, et puis surtout une année complète en enseignement adapté. Ça s'appelait l'EREA. Et ça a, je crois, durablement modelé ma pratique. C'est-à-dire que je pense que j'aurais aussi pu devenir éducateur spécialisé. Ça aurait pu être un choix de ma part, tu vois. Et ensuite, je n'ai eu que du lycée, des BTS et maintenant j'ai du
25 lycée, des BTS et des classes préparatoires scientifiques.

Et selon toi, quelle est ta plus grande réussite et ton grand défi dans ta carrière d'enseignant ?

30 La plus grande réussite, je pense, c'est d'arriver à favoriser l'estime de soi des élèves en travaillant sur un enseignement le plus bienveillant possible, pour que l'ambiance de classe soit la plus calme possible. Mon plus grand défi, c'est le nombre, c'est arriver d'enseigner à 35. C'est extrêmement difficile et puis souvent (pause) assez épuisant. Et c'est décevant parce qu'à 35, c'est assez difficile.

Et surtout en classe de langues parce que c'est presque impossible de travailler l'expression orale avec 35 élèves.

35 Ben, c'est-à-dire que tu vas toujours travailler avec les cinq ou six bons, mais pas avec les autres. Et puis, c'est aussi les contraintes d'espace. Tu vois bien que des fois ici, nous avons des salles qui sont petites et où tu ne peux pas bouger. Donc, on ne peut pas faire des îlots, car l'espace ne le permet pas. Ça, c'est une contrainte énorme.

40 **Oui. Je suis d'accord. Et en quoi l'enseignement de l'anglais est-il différent ou pareil de lorsque tu étais élève ?**

Ah (surprise). Alors, quand moi, j'étais élève, j'ai eu mon bac en 1996. Moi, j'ai reçu un enseignement beaucoup plus magistral. Au bac, on avait encore des exercices de grammaire. Ça s'appelait compétences linguistiques et j'ai passé mes cours à remplir des grilles vertes qui s'appellent « Murphies ». Tu connais peut-être ?

45 **Non.**

On faisait des pages et des pages d'exercices de grammaire. J'aimais ça, ça ne m'a pas trop gêné, mais, voilà, je pense que les méthodes ont relativement changés. Moi, je trouve que les élèves que j'ai aujourd'hui en STI, pour moi, sont bien meilleurs en anglais que les gens de la génération de mes parents et de mes amis parce qu'en fait ils osent parler, ils font des efforts. Mais ça, en fait, dans la vraie, c'est pas grave. Je ne fais pas partie aujourd'hui de ceux qui disent que le niveau baisse. Et je trouve que nos élèves aujourd'hui, OK, ne savent peut-être pas conjuguer un modal avec du *plus perfect* parfaitement. Ça d'accord ! Mais ils osent transmettre un message. Ils sont capables, je pense, j'imagine, qu'ils seront capables dans leur vie professionnelle et privée, pour des voyages et tout, d'être à l'aise à l'anglais, que tous les gens de ma génération et même au-dessus, bien sûr, qui ont été bloqués par les méthodes qu'il y avait avant. Il me semble.

55 **Si j'ai bien compris, avec l'objectif langagier pour communiquer, il est possible de réciter beaucoup de règles de grammaire sans utiliser la langue sans réussir une interaction avec quelqu'un.**

60 Oui, c'est ça. Par contre, je n'abandonne pas les exigences, car dans mes cours, aujourd'hui encore, je fais beaucoup d'explications grammaticales. Et j'insiste, ça rentre vraiment en compte dans mes critères d'évaluation quand même. Je ne vais pas lâcher là-dessus. Je trouve qu'on peut s'en passer, mais si on veut que nos élèves aillent vers des études exigeantes en France, il faut qu'ils aient encore ça. C'est pour ça que je trouve que notre système est un peu hypocrite. C'est à dire, on encourage à communiquer, à parler, mais en vrai, pour les études vraiment sélectives, ce qui compte encore, c'est la rigueur linguistique. Je trouve ça hypocrite de ne pas l'encourager. Alors, si on revient au parcours, c'est aussi que moi, quand j'étais à la fac, j'ai fait un DEA. Ça serait aujourd'hui un Master 2 de recherche dans le domaine de la linguistique anglaise. En clair, on peut dire que c'est ma passion. Donc, c'est pour ça aussi que je n'ai pas lâché ça. Comme j'ai poussé loin dans la recherche linguistique, je sais bien expliquer les choses simplement. Parce que c'est très clair pour moi dans ma tête.

70 **OK, maintenant nous allons discuter du thème du CECRL et l'approche actionnelle. Pourrais-tu m'expliquer ce que tu connais du CECRL ?**

75 Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Alors, c'est A1, A2, tout ça. (pause) Alors, je trouve que c'est utile d'avoir un outil de référence commun. Plus on aura de choses communes, si on veut favoriser la mobilité des jeunes dans l'Europe, qu'on puisse avoir une grille de référence commune, je trouve que c'est plutôt une avancée. Honnêtement, je trouve que c'est un peu du flan. Et qu'en fait, quand tu vois les descriptifs du CECRL, c'est quand même assez vague. (pause) J'ai fait une expérience parce que

j'ai une amie suisse. Ce qui est excellent, c'est que ça a été inventé par des Suisses, le CECRL, alors qu'ils ne sont même pas dans l'Europe. Et c'est un cadre pour l'Europe. Et, en fait, une fois, on a joué toutes les deux. On a pris les écrits de nos élèves, car elle est aussi professeur d'anglais. Et on a dit : « Selon toi, c'est quel niveau ? B1 ? B2 ? ». Et on n'était pas d'accord. On n'avait pas la même perception. Donc, voilà, je pense que c'est un outil intéressant, mais que ce n'est pas non plus 100 % fiable. Donc, j'y accorde un crédit, on va dire, relatif.

Et pourrais-tu résumer ce que tu comprends de l'approche actionnelle ?

Oui. Pour moi, si j'ai bien compris (pause) ... C'est quelque chose que j'ai dû apprendre au fil de ma carrière, parce que, moi, j'ai commencé, on ne faisait pas l'approche actionnelle. C'est venu après. Alors, tu vois, je trouve qu'en 15 ans, j'ai déjà changé 3 fois ma façon d'enseigner. Donc, je me dis que ça changera encore. Je ne me dis pas que l'approche actionnelle, c'est la fin de la fin. Je le fais. J'essaye de le faire, tout en gardant à l'esprit qu'à mon avis dans dix ans, il faudra faire autre chose. Et qu'après tout, on s'adapte. Voilà ! Pour moi, si j'ai bien compris, l'approche actionnelle, c'est le but de faire sortir la langue du cadre factice de la classe, d'emmener les activités vers des activités réelles, qui dépassent le champ un peu artificiel de la classe. Donc, c'est par exemple, faire des activités qui vont viser à, comme tu as fait, envoyer des lettres à la Maison Blanche. Moi, j'ai déjà participé à une émission de radio, par exemple, avec des élèves. Ou ça peut être (pause) envoyer une critique littéraire à un journal pour voter sur un livre. Voilà, c'est s'insérer dans la vraie vie. Moi, je trouve que c'est très intéressant.

Quels sont les points prioritaires pour toi du CECRL et de l'approche actionnelle ?

(Pause) Tu veux dire, ce que je pense le plus important à mettre en place.

Oui.

(pause) Arriver à faire que tous les élèves qui sortent de Terminale aient un niveau B2. Ça serait beau ! Par contre, ce qui me fait réfléchir, moi, c'est que, quand j'ai des BTS, je dois repartir en dessous. Alors, ça, je trouve que c'est un peu (pause) pénible et un peu méprisant pour les élèves aussi. Même si, on sait très bien qu'il y en a qui arrivent de bac professionnel et qui n'ont pas le niveau B2. Voilà, c'est ce qui se passe. Voilà, si on arrivait à que tous les jeunes Français aient un niveau B2, en tant que projet de société, ça serait bien !

Je suis d'accord. Dernière question au sujet du CECRL. Penses-tu que le CECRL prône une démarche spécifique pour le traitement des erreurs ?

(Silence) Dans la façon dont les compétences sont libellées dans le CECRL, j'ai l'impression que la correction linguistique passe un peu à la trappe. Ce qui compte, c'est l'aptitude à transmettre un message. C'est-à-dire qu'on a le droit de mal conjuguer ses verbes si on s'exprime bien par ailleurs. C'est ce qui me semble. Donc, je ne vois pas, moi, mais peut-être parce que je n'ai pas tout vu (pause) Pour moi, ça n'induit pas une correction par rapport à l'erreur.

OK. Maintenant, on va discuter des activités de communication linguistique. Donc, quelles compétences langagières travailles-tu avec tes élèves ?

Alors, j'essaye de travailler les cinq relativement.

Quelles sont les cinq compétences ?

125 Alors, si j'ai bien compris, c'est expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale, expression orale en continu.

Bravo.

130 C'est-à-dire que dans mes séquences d'en travailler une un peu plus à chaque fois et c'est celle qui va être évaluée à la fin, en fin de séquence. Mais, de toute façon, dans une séquence, je travaille toutes les compétences. Dans une séance, je n'ai pas le temps de travailler toutes les compétences. Mais j'essaye en général d'en travailler deux parce que les élèves aujourd'hui ne restent pas concentrés longtemps sur le même truc. Donc deux. J'essaye de travailler dans l'année (pause) J'indique les compétences dans mes notes sur Pronote, tu vois. Je veux que les parents puissent voir quelles notes leurs enfants ont obtenues et dans quelles compétences. Donc, logiquement, car il y a au moins cinq de-
135 voirs dans l'année, voire même plus (pause) J'essaye d'en avoir trois par trimestre (pause). À chaque fois, les devoirs vont porter sur des compétences différentes. Un devoir d'EOC, un devoir d'EE. Je veux que les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire.

Et spécifiquement, comment travailles-tu l'expression orale ?

140 Alors, pour l'EOC, je demande aux élèves de préparer des petites saynètes qu'ils jouent devant la classe. Voilà, en général, ça marche bien. Par exemple, on a fait une séance sur *Jack the Ripper*, et il fallait qu'à la fin, il joue une scène dans laquelle un policier interroge un suspect parce que le suspect n'a pas encore été découvert. Et j'ai filmé. Pour l'EOC, je fais des exposés. Donc, là par exemple, j'ai commencé une séquence sur l'Inde. Ma première séance, c'était recherche documentaire à la salle média. Il fallait récolter
145 des données sur l'histoire de l'Inde. Après, aujourd'hui, c'était présentation orale devant les autres de ce qu'ils ont trouvés. Donc ça, c'est expression orale en continue parce que c'est chaque élève qui parle tout seul devant tout le monde. Pour moi, les exposés comme ça, ça peut être une façon de travailler l'EOC.

150 **Oui, je trouve que les élèves sont plus forts avec l'EE qu'avec l'EO, car ils sont moins à l'aise avec l'expression orale. Ils ne manipulent pas souvent la langue anglaise à l'orale.**

Eh bien oui ! Parce qu'ils sont 35. Si on en avait 15, je peux te dire que ce serait autre chose. Mais bien sûr !

155 **Maintenant, nous allons parler d'un nouveau thème : la prise de parole. Comment encourages-tu la prise de parole par les élèves ?**

160 Alors, je ne suis pas un professeur qui va mettre des notes pour la quantité de participation à l'oral. Ça ne m'intéresse pas. Je comprends que les gens le fassent. Je ne juge pas ! Mais moi, je ne veux pas d'un système avec des petites croix. Moi, je trouve que, si tu mets dans ta classe, un climat qui est positif et sympa, alors les élèves ont envie de parler. Alors, pas tous ! C'est toujours un peu les mêmes qui parlent. Mais, pour que ce ne soit pas toujours les mêmes, pour ceux qui ne parlent jamais, quand un élève dit un truc, je vais faire répéter la phrase par quelqu'un qui ne parle jamais. Au moins, pour que

ça lui mette l'anglais dans la bouche. Ça le fait articuler des choses, même si ce n'est pas lui qui a conçu la phrase. Au moins, il répète.

165 **Bien. Tu encourages en même temps l'écoute active et tu évites le problème des élèves passifs.**

Il faut être capable de répéter. Mais si tu fais une répétition chorale, tu dis « tout le monde répète », toute la classe dit une phrase, ça redynamise et ça reconcentre. Cela peut sembler enfantin, mais ça marche. En fait, de temps en temps, je fais ça. Ça me permet de
170 me dire qu'au moins, tout le monde a dit au moins une phrase en anglais. Alors, par contre, pour les élèves qui participent très bien, et qui prennent très souvent la parole et de façon constructive, bien sûr si c'est intéressant, je ne mets jamais de note à l'oral pour ça. Par contre, je vais le faire sentir dans les appréciations sur le bulletin. Je vais mettre des appréciations comme « une participation orale de grande qualité, continuez ». Je vais
175 encourager la prise de parole comme ça par des mots dans le bulletin. Parce qu'en vrai, c'est pas mon truc. Je rêve d'un monde sans note. Je ne veux pas de ça, tu vois.

Merci. Et selon toi, pour quelles raisons les élèves prennent la parole ou pas ?

Alors ça peut être la confiance. S'ils ne prennent pas la parole, ça peut être pour ne pas se faire mal juger par les autres, parce qu'on est malheureusement dans un type de système où si tu participes en cours et que tu es bien vu par les professeurs, eh bien, tu n'es
180 pas très populaire pour les copains du lycée. Il ne faut pas oublier que nos élèves sont des adolescents. Que si on s'intéresse un peu à la manière dont fonctionne les ados, on comprend tout ça.

Et quelles méthodes utilises-tu pour interroger les élèves ? Tu attends que les élèves lèvent la main ? Choisis-tu quel élève interroger même s'il n'a pas levé la main ?

Les deux. D'abord, j'interroge ceux qui lèvent la main. Et comme il n'y en a souvent que 4 ou 5, je les interroge une fois, mais après je demande aussi à quelqu'un d'autre. Et ça, ça force l'attention.

190 **OK. Je vais revenir sur ça. Mais premièrement, que signifie pour toi le terme différenciation ?**

Ah, intéressant. Pour moi, la différenciation, ce n'est pas préparer quatre cours différents. En fait, si tu es un peu souple et surtout bienveillant, eh bien pour moi, c'est ça la différenciation. Tu peux leur dire, par exemple, à un élève qui a des difficultés à écrire ou qui
195 est dyslexique, ils vont savoir qu'ils peuvent m'envoyer leurs devoirs par e-lyco et que j'accepte. Tu vois, ça va être, si un élève n'a pas le temps de finir, eh bien, c'est pas grave. Un devoir, par exemple. Pour moi, c'est s'adapter au mieux à son public. Mais si tu gardes une certaine souplesse généralisée, alors c'est pas plus de travail. Parce que j'ai testé. Quand j'ai fait mon mémoire sur la différenciation pédagogique à l'IUFM, il y a
200 15 ans, avec mes copines qui travaillaient avec moi, on avait compris que c'était énormément de travail. Donc, je préfère accepter, par exemple, un travail à l'oral et pas à l'écrit. Et, très souvent, pour quelqu'un qui n'arrive pas à écrire, de sortir et de laisser la classe travailler, si besoin, je demande à un surveillant de venir. Mais je leur dis que je leur fais confiance, j'ouvre la porte. Je mets dans la chaise dans le couloir. Et alors, je fais passer

205 un oral à l'élève au lieu de l'écrit. Tu vois, je fais des choses comme ça. Pour moi, la différenciation, c'est être à l'écoute, mais d'une façon quotidienne et au fil de l'eau. Tu vois.

210 **Et utilises-tu la différenciation lorsque tu interrogues les élèves ? Par exemple, choisis-tu certains élèves pour les questions plus faciles et d'autres pour des questions plus difficiles parce que tu connais les élèves ? Pour les élèves moins à l'aise, des questions plus simples et pour les autres, des questions plus difficiles ?**

215 Oui et surtout, je l'accepte qu'un élève me dise non. Ils ont le droit de dire « Non, Madame, là je ne sais pas répondre », « là, je ne veux pas » ou passer à quelqu'un d'autre. Dans la mesure où on est dans le respect, je les interroge, et là, ils me font un signe de tête du type « là je ne veux pas », et je passe tout de suite à quelqu'un d'autre. Et moi, il me semble, que plus on est dans ce respect du jeune, plus en retour, il nous respecte.

220 **Oui, mais tu sélectionnes les élèves qui sont plus à l'aise en anglais. Tu sais ce qui ont un niveau suffisant ou faible ou avec un niveau 4ème au lycée parfois. Donc, est-ce que tu choisis une question simple et facile pour certains élèves et des questions plus compliquées pour d'autres ?**

Oui.

Connais-tu le terme de négociation de sens et que signifie-t-il pour toi ?

Je ne sais pas.

225 **C'est *negotiation of meaning*. C'est quand l'interlocuteur interagit pour parvenir à une interaction réussie. Selon les chercheurs, il y a quatre types primaires de négociations de sens. Premièrement *comprehension check*, la vérification de compréhension. *Do you understand ? Is it clear ?* Ensuite, il y a *clarification request*, demande d'éclaircissement. *Could you repeat ? Could you explain ? I didn't quite understand*. Troisièmement, *confirmation check*, confirmation de vérification. Tu vérifies qu'ils ont compris. Tu répètes ce qui est le plus important. Et enfin, le *recast*, qui est la formulation par l'enseignant, l'interlocuteur natif, de l'énoncé sans erreurs. Donc, par exemple, un élève dit *I was go to the cinema yesterday*, tu peux dire *So you went to the cinema yesterday*. Donc tu *recast* l'énoncé correctement, mais sans corriger l'élève de son erreur. Utilises-tu des stratégies de négociation de sens avec tes élèves ?**

235

Je ne vois pas trop ce que tu veux dire. Je les fais répéter, s'intercorriger. Ça oui.

OK. Maintenant l'erreur. Qu'entends-tu exactement par erreur d'un élève à l'oral ?

240 Eh bien, ça peut être une erreur de prononciation, un verbe mal conjugué par exemple, une erreur de grammaire, un temps mal choisi. Le *present perfect* au lieu du prétérit, ou l'inverse. Pour moi, c'est ça une erreur. Un sujet singulier avec un verbe au pluriel.

Et, face à une erreur à l'oral face à un élève, comment réagis-tu ?

Et bien, surtout, je le laisse terminer sa phrase, je ne l'interromps pas. Et ensuite, je demande à quelqu'un s'il peut (pause) corriger. Et ensuite, on répète. Si personne ne le peut, alors je le fais. Et ensuite, on répète la bonne phrase.

245 **Donc, tu demandes à un autre élève de corriger l'énoncé. Mais si les élèves ne sont pas capables, alors tu donnes la phrase correcte et tu fais répéter à l'élève qui avait dit la phrase.**

Oui, et quelques fois à quelques autres, parfois.

250 **Selon les chercheurs, il existe six types primaires de rétroaction corrective, *retroactive feedback* en anglais. Donc je vais très rapidement expliquer les six et tu me diras si tu les utilises ou pas. La première est la correction explicite, *explicit correction*. Donc, c'est indiquer que la production orale de l'élève est incorrecte pour donner la forme correcte.**

Oui, je le fais.

255 **Le deuxième est les *recasts*. Donc, reformuler un énoncé sans l'erreur.**

Oui.

Puis *clarification request*, donc la demande de clarification. Tu indiques que l'énoncé n'est pas correctement formé et qu'une reformulation, qu'une répétition est nécessaire. Comme par exemple, *Excuse me, what did you say ?*

260 Oui.

La quatrième est le *feedback* métalinguistique, *metalinguistic feedback*. On indique qu'il y a une erreur dans l'énoncé de l'élève sans fournir la forme correcte.

Oui.

265 **Et l'élicitation, technique utilisé par l'enseignant pour obtenir directement la forme correcte. Par exemple, pour que les élèves développent.**

Oui, je leur dis souvent. *Can you develop ? Can you say more ?*

Et le dernier, la répétition. Donc tu répètes seulement l'erreur de l'élève en insistant seulement par l'intonation.

270 Alors ça, non. Je ne répète jamais l'erreur, car comme les élèves ne sont pas complètement attentifs, quand tu dis un truc, il y a qui vont enregistrer cela comme la manière de le dire. Non, ça, il ne faut pas. C'est pareil, écrire au tableau une erreur exprès, c'est des conneries. Car les élèves sont fatigués, ils ont beaucoup de choses dans la semaine. Ça, non !

Et comment la correction à l'oral aide les élèves à progresser, selon toi ?

275 Oui, s'ils font l'effort de retenir. Et c'est pour ça qu'il faut répéter, revenir sur les mêmes trucs le cours d'après pour que ça rentre dans leurs esprits.

Et comment sais-tu si un élève a compris la correction ?

Eh bien, pour certains élèves, c'est clair, parce qu'on le voit dans leurs yeux. Pour d'autres, je ne sais pas. Je ne peux pas savoir pour tous les élèves. J'en ai trop.

280 **Comment sais-tu qu'un élève a intégré la correction ?**

Eh bien, si la fois d'après, il ne refait pas l'erreur.

Et encourages-tu la prise de risque à l'oral ?

285 Oui. En disant, « oui, c'est bien cette structure ». « Il y a encore des petites erreurs, mais continue ». « C'est pas encore parfait, mais c'est bien d'avoir utilisé ... ». En félicitant la prise de risque.

Tu préfères que les élèves utilisent des nouvelles structures, même si ce n'est pas 100 % certain, ou qu'un élève reste avec des mots et une phrase 100 % connu ?

Ah non ! Si l'élève essaye d'utiliser une nouvelle structure, reprenant ce qu'on a utilisé dans le cours ou le cours d'avant, c'est à encourager.

290 **OK, on va discuter maintenant de la motivation des élèves. Pour toi, quel rôle joue la motivation pour les élèves ?**

Énorme. Sans la motivation, il n'y a rien qui ne puisse se passer. La motivation, c'est un truc complexe qui se construit entre l'école, la maison, la société.

Quel effet a la motivation sur la prise de parole des élèves, selon toi ?

295 Un élève motivé lève toujours la main.

Comment repères-tu un élève motivé à prendre la parole et un élève non motivé à prendre la parole ?

300 Dans les yeux. Il y en a dont tu vois qu'ils sont très actifs dans leurs têtes en regardant leurs yeux. Tu vois qu'ils sont en train d'enregistrer ce que tu dis, de comparer avec ce qu'ils savaient avant. C'est pas forcément lever la main. Il y en a qui anticipent beaucoup, même sans lever la main. Tu vois que dans leur tête que ça débat.

Et pour toi, qu'est-ce que l'amotivation ?

L'absence de motivation.

Et face à un élève démotivé, comment réagis-tu ?

305 Je dis qu'il faut encourager et être hyper gentil avec cet élève. Lui dire « Jusqu'à présent, tu n'aimais pas l'anglais, tu étais bloqué, mais on peut changer les choses si on essaye ».

Et comment suscites-tu la prise de paroles des élèves à participer à l'oral ?

310 (pause) Je n'ai pas l'impression de le susciter par des dispositifs, mais plutôt par une attitude. Tu vois en étant souriant, en étant sympa avec eux. C'est plutôt ça ! Et surtout en proposant des contenus qui sont (pauses) des contenus sur lesquels ils ont l'impression d'apprendre quelque chose.

Oui, tu as déjà évoqué le facteur primordial d'avoir un climat de classe bienveillant et positif.

315 Oui, pas de leur crier dessus. De plus, ça ne sert à rien. Avoir des projets. En faisant des contenus qui sont intéressants (pause) Je veux que mes élèves apprennent quelque chose. Déjà, faire ce qui les intéresse, car déjà ça les soûle. Ce ne vaut pas la peine de

320 faire une séquence sur les *mobile phones* ou Facebook. Moi, je veux qu'ils aient l'impression d'apprendre quelque chose. Je veux qu'ils sortent de mon cours en disant « Oui, j'ai appris des trucs sur l'indépendance de l'Inde en 1947 ». Et les élèves en fait, ils sont en demande de contenus. Ils en ont marre des trucs qui sont censés être dans leur monde, mais qui ne le sont jamais. Et on est là pour leur proposer un accès à la culture. Je fais des cours sur des choses dont tout le monde se moque aujourd'hui. Les élèves ignorent par exemple la guerre des Malouines. Mais quand tu leur apprends, ils sont super contents de savoir cela plutôt que « McDonald's, c'est pas bien, ça fait grossir ! ». Ça, c'est bon ! Ils l'entendent partout, dans tous les médias. Je veux faire des cours qui respectent leurs intelligences. Je trouve qu'aujourd'hui, on traite les élèves comme des imbéciles. Mais ils sont intelligents ! Ils ont le droit d'apprendre des choses. Et si tu leur apprends des choses dans ton cours, ça les intéresse et ça les motive. Mon truc, c'est de proposer des contenus qui sont (pause) véritablement (pause) qui ajoutent quelque chose, quoi !
330 Notamment dans la culture générale.

La linguistique, l'apport culturel, historique, littéraire.

335 Oui, c'est ça ! Et, à l'intérieur de ça, tu mets des objectifs linguistiques, bien sûr. Évidemment ! Mais ils sortent de ton cours en ayant l'impression d'apprendre des trucs. Tu les rends plus cultivés qu'ils n'étaient avant. Ça, je pense que ça favorise la motivation, la prise de parole.

Donc la dernière thématique est l'effet enseignant. Qu'entends-tu par le terme effet enseignant ? Connais-tu le terme ?

Non.

340 **Selon les recherches, être enseigné par un enseignant ou un autre peut avoir des effets très différents. L'écart peut atteindre jusqu'à cinq points sur vingt pendant une année scolaire pour les différences de moyenne. Penses-tu qu'il y a un effet enseignant ?**

345 Oui, je pense que l'on n'est pas forcément meilleur dans l'absolu, mais on est meilleur par rapport à certains élèves. Parce que c'est une question humaine. Ce sont des humains et nous aussi. Il y a un comportement qui va convenir à certains élèves et pas à d'autres. Et inversement. Et donc, c'est bien pour eux de changer de professeur chaque année.

350 **Tu parles du fait qu'il existe différentes postures d'enseignant. Il y a plusieurs styles d'apprentissage pour les élèves et tout ça peut varier si c'est un bon enseignant pour cette élève ou pas.**

Oui, je pense. (pause) Et puis, il y a aussi une question d'affinité, c'est-à-dire de s'entendre ou pas avec telle ou telle personne. Comme c'est affectif et que l'affectivité est directement en lien avec la motivation, si tu es bien affectivement avec quelqu'un, tu vas être motivé pour te plier aux activités.

355 **As-tu d'autres remarques à dire ?**

Non.

Merci beaucoup de m'avoir accordé quelques minutes pour cet entretien.

Annexe 4 : Entretien 3, 07/01/18

Bonjour. Ceci est un entretien semi-directif dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF. Mon mémoire porte sur l'impact des corrections à l'oral professeur sur la prise de parole par les élèves. Donc, premièrement, pourrais-tu me raconter ton parcours professionnel, s'il te plaît ?

5 Depuis quand ? (surprise) Depuis le baccalauréat ?

Oui, au niveau des études, les concours et années d'enseignement.

Alors, je vais pas te donner les dates. Je saurais pas tout, voilà. Après mon baccalauréat, j'ai fait trois années de classes préparatoires à Paris. Ensuite, j'ai tenté le concours de Normale Sup (pause) et j'ai été sous-admissible. Et j'ai pas recommencé. Ensuite, je suis allée à l'université, j'ai fait une maîtrise, donc un Master 1. Et ensuite, j'ai passé le CAPES (pause) J'ai préparé le CAPES pendant 1 an. J'ai réussi le CAPES. J'ai été muté pour mon premier poste dans le Nord de la France. Et donc ensuite, (pause) pendant cette année de stage, j'ai été à l'université passer le Master, mais à l'époque, on disait le DEA. Diplôme d'Etude Approfondie. Et puis après, j'ai commencé ma carrière d'enseignante. J'ai été promu agrégé, y a deux, trois ans. Ben voilà.

Depuis combien d'années enseignes-tu ?

Trente.

Et quelles classes ?

J'ai commencé par le lycée. Après, pour rejoindre mon mari, j'ai fait 9 ans de collège pour le rapprochement de conjoint. Et après, j'ai obtenu le lycée Livet depuis 1999. Donc, en fait, j'ai toujours enseigné au lycée. Depuis 2004, j'enseigne en classe préparatoire (pause) sur 4 classes.

Et quelle est ta plus grande réussite dans ta carrière d'enseignant ?

Tu veux dire, à quel niveau (pause) ?

25 **Une expérience qui a été un souvenir d'une belle réussite.**

J'en ai plein en fait. (pause) Moi, j'ai la vocation de l'enseignement. Moi, j'ai toujours, j'ai toujours voulu être prof. Et donc, moi, j'ai très bien vécu ça. Je pense que c'est en 2004 quand j'ai commencé à enseigner dans les classes préparatoires. Là, c'était vraiment un grand bonheur, une grande fierté.

30 **Et quel est ton plus grand défi dans ta carrière d'enseignant ?**

Défi ou déception ? (pause)

Challenge.

C'est quand j'ai été nommée tout jeune professeur dans le Nord de la France, du côté de Lille où j'avais des classes de collège, des élèves très âgés pour l'âge et 18 nationalités différentes. Et aussi des problèmes de violence (pause) dans une zone très défavorisée,

socialement, etc.. (pause). Évidemment, j'étais toute jeune et j'avais pas du tout l'expérience, mais ça s'est très bien passé. Ça a été un peu traumatisant au début parce que les élèves étaient ingérables. Y avait des accidents. Y a eu des professeurs qui ont eu la main cassée, tout ça. Avec beaucoup de violence.

40 **Et en quoi l'enseignement de l'anglais est-il différent ou pareil de lorsque tu étais élève ?**

(silence) Euh (pause) Bah, c'est différent parce que les élèves sont différents. Ça a beaucoup évolué. Je pense que moi, quand j'étais élève, ça allait de soi que quand on était à l'école, c'était pour travailler. Il y avait pas autant de niveaux hétérogènes que maintenant.

45 On était plus à peu près tous pareils. On était à l'école pour travailler et pour écouter le professeur. L'autorité du professeur, elle était acquise, tandis que maintenant, c'est peut-être plus un combat. Je ne m'en rends pas compte maintenant que j'ai de l'expérience (pause) je pense que pour les jeunes profs qui débutent, c'est une difficulté supplémentaire, que n'avaient pas les profs à l'époque.

50 **Oui. Donc nous allons maintenant discuter du thème du CECRL et l'approche actionnelle. Pourrais-tu m'expliquer ce que tu connais du CECRL ?**

Ah (pause) Le Cadre Européen Commun pour les Langues. Je connais les grilles, les grilles qui sont les grilles d'évaluation. Et j'essaye de regarder tous les paliers parce que ça fixe à l'échelle européenne des compétences. Dans les compétences orales, écrites, etc.. Voilà c'est à peu près (pause). Et puis je m'en sers forcément dans mes séquences en évaluation.

55 **Et pourrais-tu résumer ce que tu comprends de l'approche actionnelle ?**

Ben, c'est de mettre les élèves en situation de communication, hein (pause). C'est-à-dire pas parler dans l'abstrait, mais avec des outils dans des situations les plus authentiques qui soient pour que la pratique de la langue soit la moins artificielle. C'est comme ça que je vois ça (pause).

60 **Quels sont les points prioritaires pour toi du CECRL et de l'approche actionnelle ?**

(Silence) Dans l'approche actionnelle ? (surprise)

Oui.

65 Pour moi, c'est de (pause) faire en sorte que la séquence ou les activités proposées soient authentiques enfin soient naturelles. Pas du tout plaquées, pas du tout (pause) Voilà. Qu'elles aillent de soi et que (pause). Parce que c'est déjà artificiel quand on n'est pas anglophone, quand on n'est pas natif, (pause) les élèves sont bien au courant que le prof, il est français à la base. C'est déjà artificiel pendant une heure de dire on va tous parler anglais pendant une heure. Donc, c'est ça, c'est essayer de faire en sorte que les activités soient naturelles et qu'elles soient logiques les unes avec les autres. Vivantes.

70 **Et penses-tu que le CECRL prône une démarche spécifique pour le traitement des erreurs ?**

Alors, là, je me suis pas, pas vraiment posé la question. Non, je ne pense pas et je pense que c'est souvent difficile quand on est enseignant de savoir à quel moment et comment

75

on reprend les erreurs. Est-ce qu'on les reprend ? Est-ce qu'on les reprend pas ? Parce que le problème est qu'on n'interrompt pas la production des élèves. Il est difficile de trouver le moment (pause) il faut le faire (affirmatif), mais le moment où ça doit intervenir. Je ne crois pas que ça nous donne des pistes là-dessus (pause) enfin j'ai pas vu.

80 **OK. Maintenant, on va discuter des activités de communication langagières. Donc, quelles compétences langagières travailles-tu avec tes élèves ?**

Ben toutes. L'interaction (pause) Je fais pas beaucoup de frontal, j'essaye de faire de moins en moins de frontal. Donc beaucoup d'interactions, d'autocorrections. Donc les compétences orales le plus possible. Mais aussi toutes les compétences écrites, toutes
85 celles qui sont répertoriées dans ce fameux CECRL, là. À tour de rôle, j'en privilégie deux par séquence (pause) enfin par séance.

Et comment travailles-tu l'expression orale, soit en continu soit en interaction ?

Ben, les deux. Par exemple, dans ma classe de seconde, j'ai établi un calendrier et, sur toute l'année, et chaque élève à un moment donné de l'année, en début de cours, vient
90 parler en continu pendant 5 minutes sur n'importe quoi. Une paire de chaussures qu'il aime, un livre qu'il a lu, un dessin qu'il sait faire, un événement qui lui est arrivé, un match auquel il a assisté, une visite à la fête foraine. Et donc ils viennent, ils choisissent le thème. Il y a même un garçon qui a parlé du décès de son père. C'est totalement libre (affirmatif), mais c'est obligatoire.

95 **C'est noté ?**

C'est une note qui est donnée à la fin et qui tient compte des réactions des élèves aussi (pause) parce qu'à l'issue des 5 minutes, il y a toujours deux trois questions. On essaye de limiter dans le temps l'évaluation, mais qui est toujours une évaluation très positive. Donc, ça, c'est tout le temps, c'est quasi systématique en début de cours. Et puis après,
100 selon la séance en cours, y a beaucoup (euh) je fais *pairwork* (pause) je fais l'intercorrection. Y en a un qui dit, c'est pas moi qui corrige. C'est les camarades.

Maintenant : la prise de parole. Comment encourages-tu la prise de parole par les élèves ?

Tu veux dire pour commencer dès le départ ?

105 **Pendant le cours.**

Ben, ça dépend (euh) je peux écrire un mot au tableau avec un point d'interrogation. Je peux montrer un document sans aucune (pause) sans aucun commentaire. (pause) Ou alors je pose une question, du genre, je demande ce que ça évoque, ce qui vous vient à l'esprit. Ou il peut y avoir un brainstorming, je sais pas, sur un mot ou n'importe quoi.
110 Généralement, c'est libre. Et puis après je sais où je veux aller. Après, je canalise.

Et selon toi, pour quelles raisons les élèves prennent la parole ou pas, volontairement ?

Alors, moi, je me suis rendu compte que même dans les classes où il y a des bons élèves, il y a des élèves qui aiment parler, qui aiment la langue parce que pratiquer la langue,

115 c'est presque un jeu, hein (pause), y a des élèves qui pourraient parler, mais qui ne par-
lent pas parce qu'ils ont l'impression, mais je pense que c'est assez typiquement français
(pause) ils ont l'impression que s'ils me parlaient à moi toute seule, ça irait bien, mais ils
ont l'impression qu'ils vont être moqué par les autres, tous leurs camarades qui parlent
120 mieux qu'eux (pause) ou je pense aussi que certains élèves qu'ils sont gênés par leurs
accents et qu'ils ont l'impression que, du coup, ils vont être ridicule s'ils se mettent à parler
la langue étrangère. Et plus on avance en âge et plus c'est le cas. Et puis, y a aussi une
espèce de passivité. Plus on grandit au lycée et puis, puisqu'il y aura toujours quelqu'un
qui va parler, eh bien, on est là, le cours se déroule, on n'a pas besoin de faire l'effort
(pause) on écoute, mais on a pas besoin de faire l'effort de participer. Mais quelquefois,
125 pour ceux qui participent quand le sujet est quelque chose qui les intéresse, j'ai remarqué
qu'ils se font violence pour quand même participer, voilà. Je trouve qu'il y a une nature
(pause) je trouve qu'il y a un comportement naturel d'élève. Il y a celui qui parle toujours,
y en a même qui parle et qui n'ont même pas fini d'entendre la question. Y en a d'autres
qui auront beaucoup plus de mal à intervenir.

130 **Donc si j'ai bien compris, il y a certains élèves timides. Même s'ils ont un bon ni-
veau d'anglais, ils sont timides devant les autres. Ils ne sont pas à l'aise.**

Oui, c'est ça. Plus devant les camarades que devant le prof.

Ou il y a aussi la peur de se faire moquer par les camarades ou d'être ridiculisés.

Ou de donner une mauvaise réponse.

135 **Et quelles méthodes utilises-tu pour interroger les élèves ?**

Alors, (pause) je laisse les élèves spontanément parler. Mais, je (pause) de toute façon,
j'interroge au hasard. Je repère à peu près qui parle, ce sont en général toujours les
mêmes. Mais ils savent tous dans ma classe, qu'à un moment donné, ça va être leur tour.
Mais ils ne savent pas quand, comment. Mais je les sollicite, ce qui fait que ça nécessite
140 quand même d'écouter. Parce qu'ils se disent : à un moment donné, elle va m'interroger.
Donc, faut que je sache de quoi ça parle. Et y a pas de passivité. Même celui qui parle
pas, à un moment donné, je vais l'interroger. Même s'il est très timide. Pas forcément
pour donner une réponse, mais pour répéter, ou voilà. Je vais le solliciter à un moment
donné du cours.

145 **Que signifie pour toi le terme différenciation ?**

Ça, c'est un grand mot, je crois, à la mode en ce moment. Faut tenir compte de l'hétéro-
généité des élèves et de ce qu'ils sont capables de produire, voilà. Donc, je crois qu'en
fin de compte, on en fait tout le temps. Maintenant, on en prend conscience, mais c'est
très facile. On peut avoir le même support, mais pas exiger la même chose (pause) les
150 élèves qui sont plus compétents et d'autres moins compétents. Moi, quelquefois, je fixe
(pause), ça dépend de la compétence qu'on travaille, je fixe un seuil minimum et je laisse
la possibilité d'aller plus loin sous forme de bonus. Mais c'est pas un bonus qui est réservé
seulement aux bons élèves, c'est un bonus qui est réservé à tout le monde, de manière
à créer une espèce de (pause) challenge, une envie d'aller plus loin et du coup, ça permet
155 pour un élève qui est moins bon de valoriser quelque chose de plus, au-delà de ce qui

est demandé. Mais la différenciation, finalement, on croit que c'est une surcharge de travail, mais on a pas besoin de changer de support, on peut très bien avec le même outil pratiquer la différenciation. Mais faut la proposer aux bons et aux moins bons en même temps.

160 **Et utilises-tu la différenciation lorsque tu interrogues les élèves ? Par exemple, choisis-tu certains élèves pour les questions plus faciles et d'autres pour des questions plus difficiles parce que tu connais les élèves ?**

Oui.

Pour impliquer tous les élèves pendant le cours.

165 J'aurai plus facilement pour un élève qui parle pas, qui est en grande difficulté, (pause) je le solliciterais par exemple s'il y a eu par exemple un exercice à trous, à le solliciter s'il y a des mots à trouver et qu'il va l'avoir trouvé. Et si y a quelque chose de plus élaboré, une longue phrase ou quelque chose à rédiger, je vais solliciter un élève qui se débrouille mieux, mais je peux refaire reformuler du coup, après coup, avec un élève un peu moins bon.

170

Connais-tu le terme de négociation de sens et que signifie-t-il pour toi ?

Non.

175 **La négociation de sens, c'est des stratégies qu'on fait naturellement dans l'interaction pour réussir à se comprendre. Par exemple, il y a quatre stratégies qui sont utilisés. Premièrement, *comprehension check*, la vérification de compréhension. Pour vérifier que ce que tu as dit a été compris.**

Oh, oui. Je pense qu'on le fait.

Ensuite, il y a *clarification request*, demande d'éclaircissement.

Demandé par les élèves ?

180 **Non. Toi, tu peux demander à un élève.**

De donner un synonyme, par exemple.

185 **Oui. Puis, il y a *confirmation check*, confirmation de vérification. Tu vérifies que la classe a bien compris. Et enfin, le *recast*, qui est la formulation par l'enseignant de l'énoncé de l'élève sans erreurs. Donc, par exemple, un élève dit *I was go in cinema yesterday*, tu peux dire *So you went to the cinema yesterday*. Donc tu *recast* l'énoncé.**

190 Moi, je fais aussi en gestes, dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Soit l'élève trouve par lui-même, j'essaye de pas lui donner (pause), soit je demande à un élève, je demande s'il peut l'aider, si quelqu'un peut corriger ou des choses comme ça. Ça, je le fais assez systématiquement. Je ne traduis jamais en français.

Même si un élève est perdu ?

J'essaye (pause) Alors, je crois que je fais des gestes, je recommence, je donne des synonymes, etc. Si vraiment, c'est désespéré, je vais le faire. Sinon, je le fais pas. J'évite. Je donne un exemple, une phrase, une situation.

195 **Est-ce que tu demandes à un autre élève de traduire et pas toi ?**

Non. J'essaye de pas traduire du tout.

OK. Comment comprends-tu le mot erreur ?

Pour moi, je sais qu'au niveau du système verbal, la conjugaison, c'est pour moi, une grosse, grosse erreur quand je l'entends. Ça gêne pas la compréhension, on comprend
200 très bien, mais bon (pause) je pense en tant qu'enseignant, c'est là où moi (pause), ça me gêne. J'ai du mal avec ça, de laisser passer des erreurs. Le s à la troisième personne ou une erreur de temps ou de conjugaison, ça, pour moi, c'est une grosse erreur. Après, y a des erreurs de prononciation. Ça aussi (euh), c'est plutôt embêtant. Et y a quelques fois aussi des erreurs dans le schéma intonatif de la langue parce que quelques fois les
205 élèves, ils ont tendance à adopter le schéma français, d'avoir l'intonation montante alors qu'il faudrait que (pause) voilà. Donc oui, ça pour moi, ça aussi, c'est une erreur. Donc, je dirais une erreur de grammaire, de système verbal, plutôt, de conjugaison et de prononciation.

Et, face à une erreur à l'oral par un élève, comment réagis-tu ?

210 Alors, ça dépend. Je laisse, parce qu'il faut pas interrompre, car après on perd le fil (pause), soit pendant qu'il parle, si c'est une faute phonétique, je peux écrire le mot et mettre le signe phonétique. Ça laisse l'élève continuer de parler. Ce que je fais aussi (pause), je peux faire une espèce de grimace ou un signe quand ça parle (pause), par exemple le s, je vais montrer que c'est la troisième personne, des choses comme ça
215 plutôt par des gestes sans interrompre. Mais, si c'est quelque chose en continu, je ne peux pas m'empêcher d'avoir un papier et d'écrire les erreurs que j'ai entendues parce que je trouve que si on laisse passer, bah, on a pas fait le travail d'enseignant qui est quand même un travail de remédiation. C'est-à-dire qu'on peut laisser les élèves baragouiner entre eux et voilà (pause), ça, (pause), je suis gêné avec ça. Je sais qu'on doit
220 pas interrompre l'élève par contre.

Donc, tu n'interromps pas l'élève, mais à la fin, tu fais une rétroaction.

Ou je fais un signe, tu sais ou j'écris attention comme un panneau sur le tableau. Je vais reprendre la phrase, mais sans écrire les fautes, je vais faire une petite *recap* de ce qui a été dit dans les gros trucs qui m'ont gêné.

225 **Tu m'as fait la remarque, en début d'année, qu'on ne peut pas laisser un énoncé ou une phrase bourrée de fautes. Peux-tu expliquer ta remarque ?**

Oui (pause) bien sûr (pause) communiquer (silence) Bah, bien sûr, communiquer, c'est l'objectif. Je trouve que je ne peux pas s'il y a une phrase qui n'a (pause) enfin si ça n'a ni queue ni tête même si je me doute qu'en Angleterre dans une situation pour trouver,
230 je ne sais pas, un hébergement ou un repas, ça passe (pause) Enfin c'est peut-être que j'ai pas mal d'années d'expérience, mais j'ai du mal voilà à laisser dire et à laisser écrire

des choses qui sont fausses, notamment quand les élèves sont au tableau et qu'ils écrivent des (pause). Enfin, moi j'peux pas. Je trouve que c'est une trace écrite aussi, c'est une trace qui sera reproduite dans les cahiers. Et quand j'avais des élèves au collège, je reprenais tous les cahiers périodiquement, car ça me gêne.

Ça fait beaucoup de travail ! (surprise)

Ça fait beaucoup de travail. (affirmatif). C'est par forcément toujours efficace parce qu'y faudrait aussi que l'élève, après, reprenne son truc. Je sais pas c'est une espèce de (pause) Pour moi, moralement, c'est important pour un enseignant, je trouve.

240 **Selon des chercheurs, Lyster et Ranta, il existe six types primaires de rétroaction corrective.**

Retour ?

245 **Oui. Donc je vais rapidement expliquer les six et tu me diras si tu les utilises ou pas. Le premier est la correction explicite, *explicite correction*. Donc, tu indiques clairement que la production orale de l'élève est incorrecte pour donner la forme correcte.**

Tu veux dire à l'oral ou à l'écrit ? (perplexe)

À l'oral.

Ah oui, je corrige.

250 **Le deuxième est les *recasts*. On en a déjà parler. Donc, tu reformules l'énoncé sans l'erreur.**

Oui.

255 **Le troisième, c'est *clarification request*, la demande de clarification. Donc, tu indiques que l'énoncé n'est pas correctement formé et qu'une reformulation, qu'une répétition est nécessaire.**

Oui, et je le demande quelques fois à un élève.

260 **Le quatrième, très proche, est le *feedback* métalinguistique, *metalinguistic feedback*. Donc, tu indiques qu'il y a une erreur dans l'énoncé de l'élève sans fournir la forme correcte.**

Oui, je le corrigerais.

Et l'élicitation, technique utilisé par l'enseignant pour obtenir directement la forme correcte.

265 Est-ce que je (pause) bah oui (pause) Je peux (affirmatif). C'est-à-dire que si j'écris un exemple au tableau, je peux l'avoir mis en couleur, machin, montrer la technique et désigner ou toucher le tableau à un certain moment pour exiger des réponses pour qu'ils reformulent de la même manière à l'identique ce qui est écrit au tableau pour s'approprier par exemple une structure idiomatique ou quelque chose, ouais.

270 **Et le dernier, la répétition. Donc tu répètes seulement l'erreur de l'élève en insistant par l'intonation.**

Répéter l'erreur de l'élève ? (incompréhension)

Oui, par exemple, l'élève dit *I was go to Spain*, tu dis *was go*.

275 Non, je fais pas ça. J'vais dire autre chose (pause), j'vais faire une grimace et dire : T'es sûre ou quelque chose comme ça. Juste la gestuelle, mais je ne répéterais pas l'erreur. Je n'écrirais pas l'erreur au tableau non plus.

Comment ta correction à l'oral aide les élèves à progresser, selon toi ?

280 Je suis pas sûre que ça marche (pause) je suis pas sûre que ça marche à tous les coups (réflexion) parce que ça suppose que (euh) l'élève soit mémorisé tout de suite, regarde, soit revienne après s'il a écrit dans son cahier pour refaire (pause) Alors là, (longue pause), ça veut pas dire pour l'enseignant que ça fonctionne à tous les coups. C'est pas sûr du tout.

Et comment sais-tu si un élève a compris la correction ?

285 S'il a compris la correction ? (pause) Ben, on peut reposer quelque chose de similaire (pause) on peut à un moment donné dans la leçon, on peut dire « qu'est-ce que j'ai dit tout à lors ? » « qu'est-ce qui a été dit par untel ? ». Ça me fait (pause) ça m'arrive souvent de faire référence à ce que quelqu'un d'autre a dit avant si le problème se pose plus loin dans le cours. (pause) Ou je dis « Souviens-toi de l'erreur d'untel ! », des choses comme ça (pause) « Qu'est-ce que j'ai dit », « qu'est-ce qu'on a dit ? ». Voilà, ça m'arrive.

Et comment sais-tu qu'un élève a intégré la correction ?

290 C'est compliqué (silence) Ben, ça dépend si (hum) si on donne, je sais pas, dans une situation de donner un exercice qui valide ça (pause) à faire à la maison et qu'on corrige après. On peut s'apercevoir si oui ou non ça a été compris. Mais encore une fois, est-ce que tous les élèves ont compris, c'est pas sûr. (pause) Parce que tout le monde n'a pas le même risque d'assimilation, non plus.

295 **Oui, les élèves sont différents. Tu as dit une question qui se pose : Quand et comment corriger une erreur à l'oral.**

J'suis très embêté avec ça.

As-tu des idées, des pistes ?

300 Ben, j'te dis quand c'est quelque chose qui peut être corrigé quand la personne parle, sans qu'elle soit interrompue et dérangée (pause) ça peut être par un geste que je fais ou une petite correction, j'écris au mot au tableau, etc. (pause), Mais, après, sinon en général, je le fais en fin de cours. De toute façon, en fin de cours, il y a toujours un moment où je fais un tout petit bilan pour savoir ce qui a été appris, compris et (pause) voilà avant que le cours ne s'arrête. Mais j'ai du mal, je sais, à trouver le moment adéquat pour procéder à la correction, mais je vais corriger, c'est sûr.

305

Tu as aussi évoqué l'inter correction par les élèves. Tu utilises souvent cette stratégie et tu demandes aux autres élèves de reprendre (pause)

310 Oui, je demande qui peut (pause), qui peut aider ?, qui peut corriger ? (pause) où alors je nomme un élève, je lui dis « c'est correct ? », « qu'est-ce que tu dirais ? », des choses comme ça. Je trouve que la correction venant d'un camarade qui aurait pu aussi lui-même faire la même faute ou faire d'autres fautes, eh bien (pause) c'est mieux vécu entre les élèves que si c'est systématiquement le prof parce que les élèves en fait, à un moment donné, ils vont se dire, je ne vais plus parler parce que je vais être corrigé. Ça passe mieux avec la correction interactive.

315 **Oui, mais que fais-tu si un élève est incapable de corriger l'énoncé ?**

Alors, là, je vais corriger.

Et tu as remarqué que la correction à l'oral tout le temps par le professeur, ça peut décourager certains élèves.

320 Oui. Déjà, je pense qu'il faut faire un tri parce que si c'est un élève qui fait beaucoup d'erreurs, on va pas pouvoir tout corriger. On va pas pouvoir lui dire à chaque fois, « là, ça va pas » parce qu'à chaque fois ça le coupe. Non, il communiquera plus. Donc après, faut peut-être cibler, voilà (pause), on peut faire un peu des deux, on peut demander aux élèves de s'autocorriger, on peut corriger soi-même, mais je pense que la correction, elle doit pas être automatique par le prof.

325 **Donc si j'ai bien compris, c'est une ligne et ce n'est pas très clair à quel point il faut corriger les élèves, sans décourager les élèves par la correction, mais sans les élèves fossiliser les formes incorrectes en même temps. *Délicate balance.***

330 Oui, c'est ça. C'est toujours (pause) il faut essayer de voir ce qui est important. Finalement... Ou (incompréhensible) à se dire « cette faute-là est récurrente, on la voit vraiment souvent », y a un moment donné, je vais fabriquer une séance qui impose, je sais pas, les comparatifs qui sont toujours mal utilisés, ou des choses comme ça, mal formées. Et à ce moment-là, de les mettre tous en situation de devoir les utiliser que voilà (pause) de corriger ponctuellement un élève. Quand j'me rend compte qu'y a une faute qu'est vraiment courante, je vais me débrouiller pour fabriquer une séance en dehors d'une séquence, c'est pas grave. Ça sera quand même authentique par rapport à ce que je fais. Pour ce point particulier. Et, à ce moment-là, c'est tous, tous les élèves qui participent.

OK, on va discuter maintenant de la motivation des élèves. Pour toi, quel rôle joue la motivation pour les élèves ?

340 La motivation des élèves ou la motivation ? (pause) Est-ce que le prof doit apporter la motivation ?

La motivation des élèves.

345 C'est essentiel, la motivation des élèves. C'est évident, s'ils aiment parler, s'ils aiment communiquer, etc., ça dépend du caractère de chacun et je pense qu'en langues, qu'en langues et ailleurs, mais en langues c'est fondamental parce qu'on pas très bien rester une heure de temps en classe sans absolument participer à ce qui s'y passe.

Oui, et plus particulièrement, quel effet a la motivation sur la prise de parole des élèves ?

350 C'est (répété plusieurs fois) essentiel. C'est des élèves qu'elle doit venir. Alors, bien entendu, le prof doit solliciter tous les autres, mais y a rien de mieux que quand les élèves sont super enthousiastes et veulent participer. C'est la motivation qui les pousse à parler.

Comment repères-tu un élève motivé à prendre la parole et un élève non motivé à prendre la parole ?

355 Ben, évidemment, y a déjà ceux qui lève la main spontanément et il y a ceux aussi, quand on regarde, quand on balaye un peu la classe, on voit qu'ils auraient des choses à dire. Ils n'osent pas forcément. C'est à ce moment-là qu'il faut aussi aller les chercher, ceux-là. Mais, en général, les élèves motivées réagissent, ils réagissent physiquement, soit ça les fait rire, y a des marqueurs sur les visages et sur une espèce d'excitation. Ils ont envie de participer. C'est assez évident ça.

Et pour toi, qu'est-ce que l'amotivation ?

360 C'est (répété plusieurs fois) avoir perdu la motivation peut-être. Y a des élèves qui se sont découragés, qui sont devenus passifs et qui peut-être dans les petites classes, quand on les a connus au collège, au tout début, dans les langues étrangères étaient très enthousiastes. Et puis, il s'est passé autre chose entre temps. Ça peut être l'adolescence, ça peut être aussi des mauvaises expériences avec (pause) je sais pas (pause) des professeurs qui peut-être chaque fois qu'ils prenaient la parole ont bien dit que c'était pas ça ou dans les réponses, etc., et du coup, de fil en aiguille, bah l'élève a perdu l'envie. Je pense que c'est ça.

Oui. Et face à un élève démotivé, comment réagis-tu ?

370 Alors, absence totale de motivation, c'est vrai, j'ai jamais trop trop vu (pause) Souvent, quand je vais commencer le cours, ça va être la personne par qui je vais m'adresser en premier ou que je vais solliciter en premier si y a une correction de quelque chose, je vais plutôt leur donner la parole. Essayer de le mettre en valeur, un petit peu. Toujours encourager, même par des, par des, compliments disproportionnés par rapport à la production de l'élève. « alors, c'est bien », « c'est vraiment bien ». Des choses comme ça. Sans se moquer, toujours dans l'encouragement. Et être vraiment expressif dans ce niveau-là pour l'encourager.

Je suis très fan de favoriser la prise de parole par les élèves par l'encouragement.

380 Je trouve aussi qu'il faut beaucoup d'humour. L'humour, c'est un outil. Il faut qu'il y ait du plaisir dans la classe, qu'il y ait des moments où on rit et provoquer une situation où on peut rire. Ça peut être aussi motivant. Donc, moi, je vois ça aussi beaucoup dans le choix des supports. Je fais super attention à ce que je choisis. Je me mets pas à la place d'un adolescent, mais (pause) bon voilà, ce que je choisis là, qu'est-ce qui peut le motiver dans ce document ? Voilà.

385 **Et comment suscites-tu la motivation des élèves à parler à l'oral ? As-tu des anecdotes, des stratégies, des exemples de ce que tu fais ?**

Quelques fois, je fais des *challenges*, des espèces de défis, deux ou trois par cours, des choses comme ça. Avant, je leur dis, « Toi, prochaine séance, ton défi, c'est de », voilà. Des missions, des petites missions comme ça, personnalisées. Ce qui fait que ça met l'élève au centre de (répété 3 fois) la séance. Et, du coup, ils sont obligés de répondre à ce que je leur ai demandé de faire. Individualiser. Essayer de les individualiser pour les valoriser. Alors, c'est pas toujours facile, mais (pause) J'ai une très très bonne élève en seconde, excellente à l'écrit, à l'oral quand elle parle, mais qui ne veut jamais parler, car elle est de nature timide, etc. le défi qu'on a depuis un petit bout de temps, c'est qu'elle lève la main au moins 2 ou 3 fois pendant la séance. Si je l'interroge qu'une fois, c'est le contrat qu'on a toutes les deux. Et elle le fait bien.

Mais tu as presque 35 élèves. Comment fais-tu des contrats individuels ?

Bah, je tourne, c'est-à-dire que je vais moins m'intéresser parce qu'elle a pris la parole. Puis je vais changer de personne, puis je vais donner un autre style de mission. Je peux pas le faire pour tout le monde, c'est pas possible. Mais créer une espèce de dynamique comme ça et d'individualisation quand ils viennent présenter 5 minutes en continu, tu vois, on apprend des choses sur tel ou tel élève et ce qu'ils disent quelques fois, je m'en ressers. Donc, je montre aussi à l'élève que j'ai bien entendu ce qu'il a présenté, ce qu'il a voulu me dire. Ça fait partie de sa personne.

La dernière thématique est l'effet enseignant. Qu'entends-tu par le terme effet enseignant ? Connais-tu le terme ?

Quel est l'impact de l'enseignant dans sa classe ? C'est pas ça ? Quel rôle on joue ?

Oui, la posture de l'enseignant.

C'est énorme. Déjà, une qualité essentielle déjà, c'est d'être dynamique, ouvert, tolérant et que le cours, il y ait une énergie, il faut se déplacer, il faut pas être tout fou, mais il faut vraiment être présent. Il faut bouger (pause), il faut être en grande forme physique, je trouve. Vraiment, il faut être dans sa classe. La posture de l'enseignant, c'est hyper important. On laisse le plus possible aux élèves, mais le prof, il est, (pause) il faut pas de lassitude, il faut pas de mollesse, il faut pas que les élèves s'ennuient. Moi, je crois que le plus grand respect qu'on doit avoir pour ses élèves, même si ses élèves n'aiment pas l'anglais, même s'ils n'aiment pas ta matière, ne quittent pas la classe en disant : « Oh la la, c'est pénible ». Mais qu'ils se disent « Oh, c'est déjà la fin de l'heure ! ». Et là, c'est gagné. Et là, ça, moi, c'est ce qui me fait le plus plaisir. Mais ça veut dire que (pause) je trouve qu'un prof de langues, on se rend compte tout de suite quand on est en moins grande forme, moi, je me rends compte que le cours, il se passe pas de la même manière. Donc, moi, je dirais que oui, l'impact de l'enseignant est très très important.

Comment le fait d'avoir un enseignant ou un autre peut affecter l'apprentissage des élèves ? Par exemple si un professeur est trop exigeant ou trop bienveillant.

Alors, oui, ça change tout. Je trouve que (pause), l'enseignant donne une coloration à sa classe, comment il est. Et les élèves sont pas pareils, ils s'adaptent. Ils sont pas pareils selon les matières et les enseignants. Et oui, je trouve que c'est super important. Moi, je n'ai eu que deux profs d'anglais dans ma carrière qui étaient (euh) très compétents dans leur discipline, mais quand, en 6ème, ça va de soi que le prof il est là parce qu'il est bon,

430 y a d'autres critères qui interviennent, c'est les critères de personnalités. Y a des ensei-
gnants avec qui ça passe très très bien et puis y a des enseignants avec qui ça passe
moins bien. C'est pas forcément les enseignants les plus exigeants qui arrivent à moins
faire passer (pause) je pense que les élèves peuvent comprendre aussi qu'un prof exi-
geant est quelqu'un qui les fait bosser. Un prof qui respecte beaucoup ses élèves. Moi,
435 j'ai beaucoup aimé l'anglais, moi j'ai eu la vocation parce que j'ai eu ces deux profs là.
Dont les personnalités étaient pour moi (pause) j'admirais beaucoup leurs façons d'être
au-delà de leurs compétences disciplinaires.

**Oui, bien sûr. Savoir parler anglais parfaitement ne suffit pas du tout. Il y a beau-
coup d'autres facteurs dans l'enseignement que la matière.**

440 Je dirais (pause), je pense qu'être dynamique, c'est hyper important. Et aussi être juste,
tolérant, être capable de comprendre qu'un élève, c'est des jours ou c'est (pause) voilà.
Je pense que c'est ça. Être compréhensif et bienveillant, mais pas laxiste. Bienveillant,
ça veut dire, on peut être à l'écoute sans baisser ses exigences. C'est comprendre que
les élèves sont pas toujours au top, tout comme le prof n'est pas toujours au top.

As-tu d'autres remarques à dire ?

445 C'est un métier que j'ai choisi. Je suis à 4 ans de la retraite, mais je n'ai personnellement
pas perdu le goût de l'enseignement, car quelques fois on dit : « Avec les années, on se
lasse, etc.. ». Je n'éprouve pas du tout cette lassitude et même les élèves sont différents,
etc. J'ai jamais souffert d'être enseignant. Au contraire, peut-être parce que j'ai choisi.

Merci beaucoup de m'avoir accordé quelques minutes pour cet entretien.

450

4ème de couverture

Mots clés : rétroaction corrective, erreurs, prise de parole, participation orale, langue seconde, représentations, élève, apprenant, professeur, enseignant, anglais

Key words : corrective feedback, errors, speaking, oral participation, second language, representations, student, learner, teacher, English

Résumé : Étant donné que les recherches montrent que l'*output* est essentiel au développement des capacités en langue seconde, les élèves doivent être encouragés à prendre des risques et à s'exprimer le plus possible à l'oral. Il existe un équilibre délicat entre la correction à l'oral des élèves dans le but qu'ils apprennent de ces corrections et le risque de les décourager par ces corrections. De surcroît, l'effet à long terme des corrections à l'oral sur l'*uptake* des apprenants est inconnu. Les représentations des élèves et des enseignants sur la correction des erreurs à l'oral ont été étudiées. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est l'effet que pensent avoir les enseignants sur la volonté des élèves de communiquer, en particulier leur participation orale. Élèves et enseignants se sont dits fermement convaincus que les enseignants devraient corriger les élèves. En raison de la nature éphémère des corrections à l'oral, nous suggérons d'autres recherches pour déterminer l'impact réel de la correction des erreurs à l'oral et la façon dont elle affecte la participation de l'apprenant, la volonté de prendre des risques et l'*uptake*.

Abstract : Given that the research has shown that output is crucial to develop second language abilities, students must be encouraged to take risks and express themselves orally as much as possible. There is a delicate balance between orally correcting students with the objective that they will learn from the corrections and the risk of discouraging them by these corrections. Furthermore, the long-term effect of oral corrections on learner uptake is unknown. Student and teacher representations of oral error correction were studied. Of particular interest, is the believed effect on students' willingness to communicate, specifically their oral participation. Both students and teachers expressed a strong

belief that teachers should correct students. Due to the fleeting nature of oral corrections, we suggest further research to determine the true impact of oral error correction and how it affects learner participation, willingness to take risks and uptake.