HAL
open science

Quelles stratégies pour inciter la prise de parole spontanée en langue cible ?

Joanne Vrignaud

To cite this version:

Joanne Vrignaud. Quelles stratégies pour inciter la prise de parole spontanée en langue cible ?. Education. 2020. dumas-02882211

HAL Id: dumas-02882211

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02882211

Submitted on 26 Jun 2020

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

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

Joanne Vrignaud – Année universitaire 2019-2020

ÉCRIT RÉFLEXIF

QUELLES STRATÉGIES POUR INCITER LA PRISE DE PAROLE SPONTANÉE EN LANGUE CIBLE ?

sous la direction de Margot Esnault et Soizic Guérin

INSPE Nantes

Sommaire :

Sommaire ……P.2

Introduction …….P.3

I. Théorie de l’oral et de la motivation.…….…….. P.5

II. Instaurer le dialogue dans une classe démotivée ...…….P.7

III. Instaurer le dialogue dans une classe motivée ….…….…….. P.12

IV. Conclusion : évaluer la participation orale ?…….……P.19

Bibliographie ……..……P.20

Annexes ……..P.21

INTRODUCTION/

En tant que professeure-stagiaire, j'ai pour objectif une forme de réussite de mes élèves, qu'il s'agisse de leur développement personnel comme de leurs progrès dans la matière enseignée. Pour certains, le progrès signifie qu'à la fin de l'année, l'élève osera lever la main en cours. Pour d'autres, cela veut dire qu'il aura atteint le niveau B1 dans les cinq compétences évaluées. Dans tous les cas, j'ai vite compris qu'il s'agissait de trouver ce que ce qui empêchait son avancée, puis de trouver un moyen de remotiver l'élève en question. En effet, j'ai rapidement vu que la plupart des problèmes rencontrés par mes élèves en classe (à l'exception de mes trois dyslexiques) était un problème de motivation.

Rolland Viau propose la définition suivante de la motivation :

> 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.[1] (p. 7)

La plupart de mes élèves font bien plus d'efforts à l'écrit et semblent avoir du mal à participer en cours : les moments à l'oral sont parfois compliqués. Dans une de mes classes en particulier, la 1ère STMG4, où règne une très mauvaise atmosphère de classe, les élèves ne lèvent pas la main et refusent de s'exprimer quand ils sont interrogés. Le cours se fait à cinq personnes au lieu de trente-quatre. Après plusieurs hypothèses (refus de la matière, manque de respect, problème avec le professeur…), les élèves eux-mêmes m'ont avoué qu'ils se sentaient trop jugés par leurs pairs pour oser parler en cours puisqu'ils avaient un mauvais niveau. Les notes à l'écrit dans cette classe sont pourtant correctes, avec une moyenne à 11,4 à l'écrit au deuxième trimestre.

Je me suis rendue compte que le problème venait en grande partie leur perception d'eux-mêmes. Persuadés d'être mauvais, et dans une ambiance délétère, le passage à l'oral est presque impossible pour eux. Leur niveau dépend donc de leur perception d'eux-même, et leur progrès, dépendant de leur capacité à s'investir et à persévérer, comme le dit Viau, est fortement freiné par l'atmosphère et le sentiment d'être rejetés par le reste du groupe classe quand ils s'expriment à l'oral[2].

Comment les faire progresser à l'oral dans ces conditions ? Outre les séances de vie de classe pour remédier au mauvais contact entre les élèves, il fallait trouver un moyen pour débloquer la parole en

---

1 Rolland Viau, 1994. La motivation en contexte scolaire, St Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique. (p.7)

2 Ce sentiment a été exprimé plusieurs fois par les élèves lors de séances de vie de classe extraordinaires les vendredis 14 février et 6 mars. Un élève a expliqué qu'il « ne [se] sentait pas ''safe'' quand [il] parlait, parce que les autres se moquent ou [lui] lancent des regards bizarres ». Deux autres m'ont dit qu'elles préféraient parler en demi-groupes parce que les responsables de leur malaise étaient dans l'autre groupe.

anglais, les élèves refusant de se parler en anglais les uns les autres, même quand personne d'autre n'écoutait.

En effet, il ne me paraît difficile de faire cours sans interaction à l'oral, et sans que les élèves se parlent entre eux en anglais, tant pour la continuité du cours que pour les progrès attendus dans les compétences de compréhension orale, d'interaction orale et d'expression orale[3]. De plus, l'oral est le domaine où les activités permettent le plus rapidement de travailler la médiation, la production, la compréhension et l'interaction en classe. Il m'a donc fallu développer des stratégies pédagogiques afin d'essayer d'améliorer la situation, qui représentait certes un défi dans ma classe de 1STMG4, mais aussi, dans une nettement moindre mesure, dans mon autre classe, la 2Nde 203. Par stratégie, j'entends la définition du CERCL :

> Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible (…)[4]. (p.48)

Comment mettre en place des stratégies incitant la prise de parole en classe et la communication en langue cible chez les élèves ?

Dans cette étude comparative de mes deux classes, je démontrerai d'abord l'importance de l'oral et de la motivation chez l'apprenant pour l'apprentissage de la langue cible. Dans un second temps, je présenterai les stratégies employées cette année avec la classe de 1STMG4 pour favoriser la participation en langue cible, ainsi que leur résultats. Je présenterai ensuite les stratégies employées avec mon autre classe, ainsi que les résultats. Enfin, je m'interrogerai sur la nécessité d'évaluer la participation orale en cours.

---

3 Selon le Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

4 Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier. (p.48)

I. Théorie de la motivation et de l'oral chez l'apprenant

La prise de parole en anglais en cours inclut un nombre important d'activités sous plusieurs aspects. Le CERCL liste par exemple :

> 4.4.1 Activités de production et stratégies (...)
>
> 4.4.1.1Production orale :
>
> Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple– les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)– les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs,etc.).Elles peuvent inclure, par exemple – de lire un texte écrit à haute voix– de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)– de jouer un rôle qui a été répété– de parler spontanément– de chanter.
>
> Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas dans quelles activités ludiques ou créatives l'apprenant aura besoin de s'engager ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire.[5]

C'est tout ce que nous comprenons quand nous parlons de prise de paroles, même si dans cette étude, nous nous concentrerons notamment sur la participation orale spontanée en anglais. Dans des classes à hauts effectifs comme celles qui seront étudiées ici (34 et 35 élèves), l'oral est un moyen efficace de travailler la langue sans avoir à attendre une correction qui viendra avec un délai et dont le professeur n'est pas assuré qu'elle soit comprise ou lue par l'élève. Pourtant, dans le cas de ces classes en tout cas, le passage de l'écrit à l'oral est semé d'embûches. On peut lister notamment l'angoisse ou le tract, lié au fait que d'autres peuvent entendre leur accent ou leurs erreurs. Danielle Bailly affirme ainsi dans Didactique de l'anglais (1998) qu'

> en classe, il leur arrive, surtout en grandissant, d'être submergés par des inhibitions qui les empêchent de s'exercer autant qu'il le faudrait, à l'oral notamment."[6]

J'ai pu vérifier cela lors d'un sondage auprès des élèves des deux classes : beaucoup d'élèves de la 1STMG4 se plaignent de se sentir jugés ou de la mauvaise ambiance, tandis que les élèves de 2nde n'osent pas parce qu'ils n'ont pas la réponse, sont timides ou pensent qu'ils n'ont rien à dire[7]. Dans tous les cas, il s'agit souvent d'un manque de confiance en soi qui les empêche de progresser car ils ne se sentent pas capables de faire ce que l'on leur propose. C'est là que la motivation entre en jeu.

---

5 Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier. (p.48)

6 BAILLY, D., Didactique de l'anglais (2), Nathan, 1998

7 Voir annexe 3 et 4

Il s'agit avant tout de redonner confiance à l'apprenant en lui donnant une bonne raison d'apprendre et de s'investir. Hamonet-Babonneau définit la motivation ainsi :

> Motivation : ressort cognitif et affectif (de l'ordre du désir) déclenchant l'appétence à apprendre. Il est vrai qu'on ne communique vraiment que lorsque l'on est motivé.[8]

La motivation est alors le départ central par lequel centrer une stratégie de prise de parole à l'oral en classe, puisque l'objectif de la prise de parole même est une forme ou une autre de communication. Dans *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau 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.[9] (p. 7)

La motivation est ainsi un outil dynamique de communication, mais reste un instrument variable : elle dépend de la perception de lui-même de l'apprenant. La motivation dépend alors de sa foi en sa capacité de réussir ce qui lui est demandé, sa confiance en lui et de son parcours scolaire : la motivation dépend grandement de la relation qu'à l'élève à l'école et ce que ses professeurs lui auront dit dans sa vie.

Cependant, la motivation dépend aussi de l'affinité avec la matière scolaire, et donc du profil de l'élève. Dans la classe de 1ères technologique, l'anglais n'a pas même la place dans le cursus que dans la classe de 2nde générale, et c'est un fait à prendre en compte lors de l'élaboration des séquences et du travail demandé. La motivation dépendra alors grandement de la compréhension des élèves de ce que peut leur apporter la matière : la motivation est liée à un but à accomplir, des effets positifs sur la personne : une bonne note, un apport technique pour plus tard...tant que l'élève ne comprend pas l'intérêt de la matière, il est difficile de s'investir pleinement et donc de réussir les objectifs.

Il me paraît donc important d'ouvrir un dialogue avec les élèves, notamment dans les classes démotivées, et de valoriser la prise de parole à l'oral afin de leur permettre de reprendre confiance en eux. Cependant, les stratégies pour parvenir à ces fins sont nombreuses et ne sont pas toutes couronnées de succès.

---

8 Hamonet- Babonneau, J. The Teacher's Survival Kit, C.R.D.P. de Bretagne, 1993

9 Viau, R., *La motivation en contexte scolaire,* 1995, Revue Française de Pédagogie

II. Instaurer le dialogue dans une classe démotivée

Dans cette deuxième partie, j'expliquerai les stratégies mises en place depuis le début de l'année pour valoriser la prise de parole spontanée en anglais en cours lors des séances avec les 1STMG4.

a) L'échec du système de bâtons :

Dans mes deux classes, j'ai d'abord instauré un système de bâtons. Le principe est que deux élèves par séance sont responsable d'une feuille contenant les noms de chaque élèves. Les « class secretaries » doivent faire un trait près du nom de la personne à chaque fois qu'ils font une phrase en anglais. Cela force les « secretaries » à prêter attention en cours (ils changent à chaque cours, mais je choisis souvent des élèves un peu dissipés) au risque de pénaliser leurs camarades, et cela encourage la participation. Au bout de dix séances, s'ils ont dix bâtons ou plus, ils ont un point bonus sur leur prochaine évaluation. Si ce n'est pas le cas, ils ne sont pas pénalisés. Après leur avoir expliqué le fonctionnement en début d'année, j'ai d'abord mis en responsabilité deux élèves de profil sérieux. Cela s'est plutôt bien passé, même si les élèves n'avaient pas l'air très enthousiastes. Au bout de quatre séance, les élèves choisis ont oublié de noter la moitié des bâtons. Au bout de dix séances, les deux feuilles avaient disparu et été renouvelées deux fois : les élèves les emmenaient accidentellement au lieu de me les rendre à la fin du cours. Il était impossible de compter correctement les bâtons. Quand j'ai demandé à la classe de me rendre les feuilles manquantes oubliées dans les cahiers, les responsables avaient tous oublié leurs affaires. Je n'ai donc pas mis de points bonus cette fois là. Lors de la deuxième session de dix séances, je n'avais pas deux volontaires pour être « secretary ». J'ai fini par abandonner l'idée avec cette classe.

b) L'échec du contrat avec les grands timides:

Lors des réunions parents-professeurs du mardi 12 novembre 2019, j'ai pu parler à 15 parents d'élèves sur mes 33 élèves[10] de l'époque. Entre autre, j'avais pour objectif de pouvoir parler seule à seule avec certaines de mes élèves mutiques. Quatre élèves de la 1STMG4 sont terrifiées à l'idée de parler à haute voix dans la classe, et ces mêmes élèves ont fait secrètement remonter aux professeurs qu'elles se sentaient très mal dans ce groupe-classe. Avec leurs parents présents, j'ai essayé de mettre en place des petits pactes de progrès. Chaque semaine, l'élève devrait faire quelque chose en cours : lever la main, dire une phrase toute préparée, répondre à une question de vocabulaire (sans faire de phrase entière)... Je pensais qu'un défi individuel, sur mesure, et secret, les ferait s'investir un peu plus.

Sur le papier, les élèves étaient d'accord. L'une d'elles a fini par fuir les cours à la fin de l'heure avant que j'ai le temps de lui donner son défi hebdomadaire, je n'ai donc pas insisté. La deuxième

10 Un transfert en cours d'année fait que j'ai eu 34 élèves à compter du 1er décembre 2019.

m'a dit qu'elle ne se rappelait pas avoir parlé de défis de participation avec moi, et qu'elle ne le souhaitait pas. Deux des trois autres ont suivi le défi la première semaine (donner un mot de vocabulaire), mais pas les semaines suivantes (lever la main en demi-groupe, être secrétaire d'îlot). Au bout d'un mois, j'ai demandé si elles voulaient continuer à ce que je leur donne des défis, mais elles ont répondu qu'elles stressaient trop à ce sujet. Dans le cas de l'une d'elles, je ne l'ai pas encore entendue faire une phrase en anglais en cours.

c) Les « substitute teachers » :

Ma troisième stratégie reposait au contraire sur la place de l'élève dans le groupe. Cette classe a son lot d'élèves perturbateurs, qui sont également moteurs à certaines occasions. J'ai donc tenté de leur donner plus de responsabilité lors d'activités précises. J'ai donc appelé plusieurs fois certains élèves en les nommant « substitute teachers » : ils dirigeaient une activité simple, comme un Vrai ou Faux, de A à Z. Il me semblait qu'ils s'investiraient plus s'ils faisaient quelque chose de familier et faisable, et sur lequel ils auraient le contrôle, comme l'affirme Viau :

> l'élève motivé perçoit l'importance et les intérêts des activités proposées par le professeur et doit se sentir capable de les accomplir et sentir qu'il a un certain contrôle sur ces activités.[11] (p.44)

En effet, les élèves en question ont très bien fait les exercices, et leurs camarades étaient contents de parler avec eux et d'intervenir. Il fallut cependant plusieurs fois leur rappeler de rester en anglais. Au bout de deux occurrences, les élèves ont pris l'habitude de devenir « substitute teachers », et c'est maintenant une habitude d'en désigner un pour faire les exercices de langue au tableau en demi-groupe. Cela permet notamment aux élèves de poser leurs questions de grammaire avec plus d'aisance, puisqu'ils réfléchissent ensemble au lieu de se confronter à la professeure. Cette activité s'avère bien plus difficile en classe entière, notamment sur des activités plus complexes, car les élèves s'invectivent rapidement et les « substitute teachers », étant souvent choisis parmi les plus perturbateurs, ont tendance à perturber l'activité plus qu'à la gérer. Cela les force cependant à rester en anglais, étant les « teachers ». Six sur les sept « substitute teachers » m'ont ensuite avoué avoir apprécié d'être choisis, le septième était indifférent. Même si cette stratégie a ces limites, j'ai remarqué que les élèves choisis s'investissaient plus pendant l'heure après être allés au tableau, et que les autres posaient plus de question que quand je prenais l'exercice de langue en charge. Cependant, comme nous faisons peu d'exercices de grammaire, j'utilise cette stratégie avec parcimonie.

d) Les « recaps »

11 Rolland Viau, *La Motivation : condition essentielle de réussite*. 3e édition révisée. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) *Éduquer et Former*. Paris : Éditions Sciences Humaines (2011)

Les « recaps » sont des moments inévitables du cours où je demande aux élèves de résumer en anglais ce que nous avons fait lors des dernières séances. Les trois élèves investis en cours s'en chargent régulièrement, mais j'ai peu de retours des autres. Même lorsque j'interroge un élève en particulier, l'absentéisme et l'oubli régulier d'affaires empêche souvent la continuité de l'apprentissage et donc ses résumés. Je profite cependant des phrases complètes des élèves moteurs pour faire répéter aux autres : à défaut de participation active et spontanée, il me semble important qu'ils prononcent et comprennent de l'anglais. Ainsi, un élève doit répéter ce que le premier a dit (c'est aussi un moyen d'encourager l'écoute entre les élèves), et un autre doit le reformuler. Cette petite activité de médiation est plus difficile, aussi les autres peuvent-ils se porter volontaires pour l'aider : la plupart du temps, ce sont les élèves moteurs qui font leur propre médiation. L'enjeu majeur de cet exercice est d'arriver à parler assez fort et de manière compréhensible, une sorte d'échauffement linguistique pour cette classe dont beaucoup d'élèves parlent très bas. Cette activité est perfectible, mais elle a un objectif particulier : encourager les élèves à s'écouter et ne pas hésiter à faire répéter s'ils n'entendent pas ce que l'élève a dit, puisqu'ils risquent de devoir répéter ou reformuler. Mon objectif est ainsi que les élèves se demandent de l'aide entre eux. Depuis le début de l'année, les progrès, l'investissement et l'écoutent stagnent, mais le volume sonore a considérablement augmenté : ils savent qu'ils répéteront jusqu'à ce qu'un autre puisse redire ou reformuler leurs propos. Certains ont compris qu'il fallait s'écouter et n'hésitent plus à crier « *I don't hear you !* », mais ils sont encore très minoritaires.

e) Des contenus plus motivants

Il ne faut pas croire que je blâme entièrement le manque de participation orale sur les élèves. J'ai bien conscience que la participation ne sera pas la même sur un Vrai ou Faux sur le Watergate ou sur un *wordcloud* sur le thème : « My Favourite Singer ». J'avais entamé l'année sur une séquence qui garantirait un minimum d'intérêt à mes yeux : *American Series,* dont l'objectif était de présenter sa série préférée après avoir étudié des bandes annonces et des critiques journalistiques de séries américaines. Les élèves (qui se connaissaient encore mal), avaient relativement bien participé. Lors des séquences suivantes, sur Samhain, puis sur les Indigènes australiens, la participation a chuté fortement. J'ai pensé que c'était peut-être à cause du contenu. En effet, Bailly explique dans Didactique de l'anglais (1998) que

> les contenus d'enseignement les plus susceptibles de déclencher la motivation de l'élève doivent remplir les conditions suivantes :-adaptation à la psychologie des élèves, à leur environnement culturel et au degré de recevabilité dont ces contenus peuvent faire l'objet; - possibilité d'implication personnelle des élèves dans le parcours d'apprentissage; - éléments de résolution de problèmes, de situations-problèmes

présentant un intérêt; - attractivité de la présentation matérielle, éléments ludiques, éléments d'émulation, etc.[12]

C'est notamment le premier et le dernier élément qui me semblent importants dans ce contexte. Les élèves avaient étudié de l'histoire anglophone, mais cela ne faisait pas partie de leur quotidien pratique. J'ai alors pensé que des sujets proches d'eux, sur des thèmes qu'ils connaissaient, seraient plus à même de les intéresser. J'ai alors créé une mini-séquence pour tester cette théorie et les entraîner au passage aux E3C approchantes. Il s'agissait de quelques séances sur la musique afro-américaine et l'appropriation culturelle qui en avait résulté. Les élèves furent ravis de parler de Michael Jackson, Prince, Elvis ou Whitney Houston, et j'ai pu noter une hausse de la participation, tant à l'oral qu'à l'écrit : pour la première fois, on m'a rendu tous les devoirs. Cela peut être dû aux épreuves des E3C approchantes, mais je pense que les élèves étaient soulagés de parler de sujets plus actuels et proches d'eux. Les thèmes du racisme et de l'appropriation culturelle ont donné lieu à quelques interventions qui permettaient aux élèves d'exprimer leurs sentiments sans avoir peur du rejet, d'autant plus que certains mettaient un point d'honneur à ne parler qu'en citant leur chanteurs anglophones préférés. Cela a donné lieu à une expérience en demi-groupe qui fut un franc succès dans un des cas : les élèves ne pouvaient se parler qu'en paroles de chanson en anglais pendant un débat de 3 min, la seule règle étant que la parole devait être une réponse à ce qui avait été dit avant. Dans les groupes majoritairement composés de garçons, trois groupes se sont transformées en « rap battles » où les élèves citaient Eminem, 50 Cents et d'autres. Pour les groupes moins enthousiastes (systématiquement composés de filles), beaucoup se plaignaient de ne pas écouter assez de musique pour connaître des paroles. Deux groupes ont pallié à ce problème en chantant des réponses qui n'étaient pas les paroles, mais sur un air connu. D'autres ont préféré se taire totalement. Cette expérience n'aurait pas pu avoir lieu en classe entière, mais en demi-groupes où les autres petits groupes ne s'entendaient pas parler/chanter, cette opération eut le mérite de les faire rire et s'investir un peu plus qu'à l'habitude[13].

f) Les sujets à questionnements : contenu politique et instaurant du débat

Pour continuer sur la lancée de l'intérêt des élèves, j'ai également décidé de faire s'impliquer l'élève politiquement ou moralement : je voulais que les séquences du deuxième trimestre soient plus critiques, afin qu'ils aient besoin de communiquer non pas pour simplement donner la réponse, mais pour exprimer une opinion profonde. À ce sujet, M.-H. Ott-Richard propose une piste de réflexion intéressante : créer chez l'élève le besoin de communiquer, c'est

12 BAILLY, D., Didactique de l'anglais (2), Nathan, 1998

13 L'expérience n'a pas pu être réitérée depuis janvier, car les séances en demi-groupes ont sauté presque à chaque fois pour des raisons diverses, notamment pour créer des séances de vie de classe extraordinaire. Je compte les relancer une fois les cours repris.

> lui donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et à s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte,une image, une phrase, des personnages, un événement d'actualité ;c'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser à] des échanges, [à la reformulation, etc.][14]

J'avais trouvé que le besoin d'exprimer une véritable opinion s'était manifesté lors de l'expression du goût et de la préférence lors de la séquence sur les séries et celle sur la musique afro-américaine. J'ai donc décidé de poursuivre en ce sens en travaillant sur l'espionnage politique et les hackers, avec pout tâche finale de créer un manifeste d'association de leur choix qui devait défendre une cause. Après avoir découvert le Watergate et parlé des scandales présidentiels américains, les élèves ont acquis suffisamment de vocabulaire pour faire un mini-débat en demi-groupes sur thème « *The Impeachment of Donald Trump* » (qui était d'actualité à l'époque). J'ai compté les bâtons moi-même lors de ce débat : 25 élèves ont participé plus d'une fois sur les 34. Les élèves étaient intéressés, et la plupart des interventions étaient en fait des questions, auxquels quelques camarades étaient en mesure de répondre. Tous n'étaient pas d'accord, et certains plongeaient dans leurs cahiers pour retrouver les expressions de l'argumentation. À nouveau, ce niveau d'investissement ne fut possible qu'en demi-groupe[15]. Les activités de compréhension, d'acquisition du vocabulaire ou de travail individuel n'ont par contre pas connu d'amélioration, et la participation orale est restée basse pendant les séances en classe complète. Pourtant, les élèves ont clairement considéré que cette séquence était intéressante : elle était dans le Top 3 de 22 élèves[16], et le choix n°1 de 13 d'entre eux. Dans la partie libre du sondage, qui leur fut soumis au début de cette même séquence, cinq demandaient d'ailleurs à parle des sujets d'actualité comme Donald Trump, le racisme aux Etats-Unis ou les anti-vaxs.

g) Les oraux en individuel

Comme l'a écrit D. Bailly, "la dynamique de la classe est le produit résultant d'une alchimie dont les ingrédients sont nombreux et hétérogènes.[17]». J'ai tenté alors de retirer certains éléments perturbateurs : nous pouvions prendre une heure ou deux en Enseignement Technologique en Langue Vivante avec ma collègue de management pour faire passer des oraux individuels. Cela nous permettrait d'évaluer leurs capacités en expression orale en interaction sans qu'ils se soucient du regard des autres. J'ai donc fait passer la moitié de la classe à l'oral pendant que les autres s'entrainaient à la compréhension écrite. Ils devaient analyser des images, cartoons, satires sur le thème « Women in the Workplace » et n'avaient qu'une minute pour découvrir le document avant d'en parler pendant 5 min, suivies de 5 minutes de questions. Mon objectif était qu'ils puissent

14 OTT-RICHARD, M.-H., Des clés pour l'interaction en classe d'anglais, Coll. Anglais 1er Cycle,C.R.D.P. de Strasbourg, 1991

15 Les séances en demi-groupe n'ont pas eu lieu depuis cette séance du 7 février, je n'ai donc pas pu approfondir le sujet.

16 Voir Annexe 5.

17 BAILLY, D., Didactique de l'anglais (2), Nathan, 1998

parler spontanément en langue cible, même sans tenir 5 minutes. Cet oral s'est mal passé pour une dizaine d'élèves sur les 17 que j'ai fait passer : ils refusaient toujours de parler, ou se sont contentés de dire : « *I don't know* ». Pour les autres, c'étaient presque tous des élèves relativement investis en cours, et j'ai enfin pu entendre leur anglais spontané et leur prodiguer les conseils et encouragements nécessaires. Leurs autres productions orales n'avaient été jusqu'ici que des enregistrements audios ou vidéos, et n'étaient donc pas spontanés du tout.

Conclusion de I.

Plusieurs stratégies de motivation à parler en anglais ont été mise en place, certaines reposant sur le sens de la responsabilité de l'élève, d'autres sur l'assurance qu'ils ne seraient pas jugés par leur entourage. Toutes semblent indiquer qu'une des raisons majeures du manque de participation dans cette classe est une ambiance délétère et un effectif intimidant. Il est intéressant de noter que les meilleures participations ont eu lieu en demi-groupes, mais il ne m'est pas possible de garder les effectifs en demi-groupes constamment. J'ai cependant pu confirmer cette intuition lors de mon sondage des élèves. À la question : Est-ce plus facile de participer en séance en demi-groupe ?, 24 ont répondu à l'affirmative, 8 ont répondu qu'il n'y avait aucune différence, 2 ne se sont pas prononcés[18].

Ma prochaine étape sera de continuer de travailler sur des sujets proches des élèves et de remettre en place le système des bâtons. Dans le sondage, 14 se disent favorable au retour du système de bâtons, 9 sont neutres, 11 sont contre[19]. Celui-ci a de plus été intégré et relativement efficace dans le système de mon autre classe.

III. Instaurer le dialogue dans une classe motivée et soutenue par le système de valorisation

Mon autre classe est une classe de 2nde au profil très différent de celui présenté plus tôt. C'est une classe dynamique de 35 élèves, menés par une forte tête de classe et des délégués très investis qui participent à une très bonne ambiance de travail. Pour autant, elle a son pourcentage d'élèves en difficulté et de grands timides, et c'est sur cette classe que j'ai tenté le plus de stratégies pour favoriser la participation, puisque j'avais beaucoup moins d'obstacles : les élèves ne se sentaient pas jugés par leurs pairs, et ils s'entendaient suffisamment bien pour s'entraider.

a) Le système des bâtons

Le système des bâtons s'est immédiatement implanté dans le fonctionnement de la classe. C'est une classe menée par des élèves enthousiastes mais qui manquent parfois d'autonomie. Quatre m'ont dit

18 Voir Annexe 6
19 Voir Annexe 7

que les bâtons les motivaient à parler mais surtout les rassurait, les dernières séances avant le comptage des bâtons donnent toujours lieu à une certaine effervescence à l'oral. Les élèves sont toujours volontaires pour être « class secretaries », bien que je choisisse souvent des élèves perturbateurs ou des grands timides afin de les responsabiliser. Les élèves comptent régulièrement leurs bâtons quand ils peuvent voir la feuille, et une partie des plus enthousiastes se met pour défi d'en obtenir vingt en dix séances[20]. La participation est toujours en hausse, de plus en plus d'élèves obtiennent leur point bonus (17 en octobre, 19 en décembre, 22 en février). Ce système a cependant eu un petit revers : certains élèves se sont découragés quand ils n'ont eu que neuf bâtons au bout de dix séances et n'ont plus participé pendant plusieurs séances.

b) Le rituel de début de cours : burger quizz et recap

Comme avec les 1ères, j'ai instauré le rituel du « recap » en début de cours. Là aussi, les élèves se font répéter les phrases liées au cours précédent et doivent ensuite les reformuler. Dans cette classe, le défi vient autant du fait qu'ils n'osent pas parler assez fort que de la mauvaise écoute entre les élèves : nous pouvons donc bien passer dix minutes de cours à se relancer les phrases en anglais. Je trouve cependant que l'écoute s'améliore. En mars, les « recaps » n'ont pas une seule fois pris plus de 5 minutes, et j'ai eu le plaisir d'entendre une grande timide au bord du mutisme demander à ce qu'on répète.

Quand nous ne faisons pas de « recap », je propose une activité de question appelé Burger Quizz. Je pose dix questions en rapport avec le cours pendant que les élèves écoutent et essayent de mémoriser les réponses sans toucher à leur stylo. Quand j'ai posé la dixième question, ils doivent écrire les réponses dans le bon ordre. C'est un exercice de mémoire comme d'écoute et de concentration, mais c'est surtout l'occasion pour les élèves les moins à l'aise de prendre la parole en début de cours : chacun peut apporter sa réponse, sans être obligé de faire une phrase complète.

Il n'est pas rare qu'un élève se trompe dans l'ordre ou se rappelle de la question sans avoir la réponse, il peut alors désigner quelqu'un pour la lui souffler. Au début, les élèves n'osaient pas demander d'aide, ou alors à leur voisin proche, mais depuis janvier, il est arrivé plusieurs fois qu'ils appellent quelqu'un à l'autre bout de la salle. Mon objectif étant qu'ils prennent la parole en anglais et à voit haute, cela me convient.

c) Les « substitute teachers »

Dans cette classe aussi, j'ai mis en place les « substitute teachers ». Les élèves étant plus facile à gérer dans cette classe, les « substitute teachers » ont déjà pris le groupe classe pour mener une

20 J'ai confirmé que 20 bâtons leurs vaudraient bien 2 points de plus, mais ce n'est arrivé que deux fois jusqu'ici, avec le même élève. Les séances en demi-groupes ne comptent pas.

activité facile au tableau pendant que je prenais à part un petit groupe. Mes objectifs sont proches de ceux que j'avais avec les 1ères, c'est à dire encourager les éléments perturbateurs à rediriger leur énergie vers la classe et la participation en anglais, et encourager les plus timides à poser les questions entre pairs. Je me suis cependant engagée dans une approche plus communicative : selon Josiane Hamonet-Babonneau,

> enseigner n'est plus seulement transmettre son savoir mais c'est "apprendre à apprendre", développer chez les élèves toutes les capacités et encourager tous les comportements qui les aideront à devenir autonomes. L'approche communicative s'inscrit dans ce processus.[21]

Je voulais en effet travailler sur leur autonomie : je n'ai pas donné beaucoup d'exercices de langues, mais plutôt des Vrai ou Faux ou des défis de reconstitution de phrases ou les « substitute teachers » doivent prendre les devants et aller chercher les autres élèves, les interroger.

Leurs camarades se laissent interroger avec bien moins d'angoisse que face à leur professeure. D'après K. Julie,

> le réseau élève-élève exploite davantage la richesse potentielle des réseaux de communication de la classe. Dans ce cas, le professeur n'est plus acteur de la communication mais observateur et arbitre.[22]

Il me semblait important que les élèves, en cours de langues, apprennent à parler entre eux en groupes larges en langue cible : à s'appeler, à se gérer en dehors du système classique des questions-réponses. Même si cela veut dire qu'un élève crie « Shut up, you all ! I'm the teacher now ! », au moins, ils apprennent à communiquer dans de nouvelles situations qui sortent du cadre pédagogique et rentrent dans le cadre du quotidien. Cela me permet également d'intervenir plus légèrement, corrigeant une faute à côté de l'élève qui parle sans que tout le monde l'entende, par exemple, ce qui est plus agréable pour eux. Cela donne parfois lieu à un peu d'humour, comme avec les 1ères, mais rien d'incontrôlable. La condition en plus est que le « substitute teacher » donne sa place à quelqu'un d'autre de mon choix s'il parle un seul mot de français. Cette condition encourage les autres à rester en anglais également, pour ne pas le perturber. J'ai trouvé que cette stratégie, dans cette classe, utilisée avec parcimonie, créait de vrais moments de cohésion et surtout d'interaction entre les élèves, sans que le professeur ait à intervenir.

d) Les contrats avec les grands timides

La classe comporte cinq grandes timides, quatre auxquelles j'ai proposé les mêmes contrats que mes timides de 1ère. Deux ont refusé car cela leur semblait anxiogène. Deux ont voulu tenter l'expérience, et l'une d'entre elle continuait de me demander des défis en mars, et a fini par intervenir avec ses camarades plusieurs fois d'affilée sans que je le lui ai demandé. L'autre a

21 HAMONET-BABONNEAU,J. The Teacher's Survival Kit, C.R.D.P. de Bretagne, 1993
22 JULIE, K., Enseigner l'anglais, Hachette Education, Paris, 1990.

abandonné en janvier car elle préférait lever librement la main, mais elle n'a pas encore passé la barre des dix bâtons car son investissement en classe est inégal. C'est donc un résultat mixte, mais il a apparement porté ses fruits pour l'une d'entre elle, qui avait pourtant eu du mal à oser lever la main lors des premiers défis. Je l'avais alors placée près d'une camarade assez exubérante dont je savais qu'elle l'encouragerait, ce qui est un facteur également. La cinquième timide n'étant pas présente à la réunion parents-professeurs, j'ai fini par lui demander si il y avait des élèves à côté desquels elle se sentirait en confiance pour parler en groupe, et ai changé le plan de classe suivant en fonction de sa réponse. Ses circonstances familiales sont particulières et se sont améliorées cet hiver, qui coïncide avec son changement de place et l'amélioration progressive de sa participation.

e) Les sujets à débat

Comme avec les 1ères, j'ai vite décidé qu'il était temps de lancer des sujets plus critiques qui les inciterait à prendre la parole non pas pour donner une réponse, mais pour exprimer des opinions fortes. J'ai donc enclenché deux séquences à débat, dont une qui se terminait par un faux débat télévisé sur les castes indiennes. Si cette séquence fut une des moins appréciée des élèves selon le sondage, elle fut cependant la préférée de 6 d'entre eux et les a marqué : ils m'en reparlent encore 3 mois plus tard.

Il s'agit d'une classe caractérisée par ses têtes de classes engagées politiquement et au fait de l'actualité, il fut donc intéressant de voir leur réactions sur des sujets comme les castes indiennes ou le harcèlement des femmes dans les médias. Pour faire l'expérience, j'ai commencé une nouvelle feuille de bâtons le jour du début d'une séquence sur le féminisme, qui s'ouvrait sur une publicité controversée d'une marque de rasoir. Elle était difficile à comprendre et posait des questions de masculinité toxique, de la place des hommes dans le féminisme et de la compréhension qu'avaient les américains des médias. Les élèves, avec mon aide, ont compris pourquoi la publicité avait créé autant de scandale, et ont passé l'heure à essayer de s'expliquer pourquoi les uns les autres. Leur niveau de compréhension était tel que nous sommes passés au français pendant les deux dernières minutes pour être sûrs que personne n'avait fait de contresens (c'était le cas sauf deux). À la fin de l'heure, j'ai demandé s'ils avaient trouvé le thème de la nouvelle séquence, et cinq élèves ont fait des gestes de triomphes en criant « Feminism ! », ce qui s'est soldé par de forts signes de contentement. Quand j'ai récupéré les feuilles de bâton, 6 élèves avaient plus de 5 bâtons et 27 sur les 34 présents avaient participé. Cela confirme ma théorie que les sujets les plus critiques, les plus engagés, sont à même de les faire participer. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 12 d'entre eux ont souhaité travailler sur l'écologie et l'activisme pour les séquences suivantes d'après leur sondage.

f) Une classe assez autonome pour jouer et interagir en langue cible : l'expérience du jeu de rôles.

M'inspirant de K. Julie quand elle parlait du « réseau élève-élève » et « la richesse potentielle des réseaux de communication de la classe [23]», il m'a également semblé important et possible d'entretenir d'autres réseaux de communication entre élèves, c'est pourquoi je me suis tournée vers le jeu. En effet, les activités ludiques sont un instrument puissant de motivation pour les élèves. Cette classe étant suffisamment autonome pour les laisser jouer à des jeux de rôles, j'ai tenté l'expérience en créant une partie de Petits Meutres entre Amis[24] (*Little Murders*). L'objectif était qu'ils restent en langue cible et qu'ils interagissent de la manière la plus fluide possible. Le format d'interrogatoire entre l'inspecteur et ses suspects rendait la communication facile et cadrée, tout en leur laissant le champ libre pour s'exprimer. Les mots obligatoires à caser pendant l'échange permettaient de m'assurer qu'ils restent en langue cible. Cela m'a également permis de faire de la différenciation à l'oral et non plus seulement à l'écrit. Les groupes les plus à l'aise ont pu être autonomes et s'amuser en anglais tandis que je restais en soutien des plus fragiles. J'ai vite vu que mes deux élèves les plus en difficulté n'arrivaient pas à communiquer ni ne s'impliquaient dans le jeu : dans le cas du deuxième, après avoir vu le premier considérablement gêner une partie par son mutisme, je l'ai remplacé pendant un tour pendant qu'il prenait la position de greffier au pied levé, et il a alors fait attention à ce qui se disait et apprécié d'être arbitre. Cela a aussi forcé les élèves du groupe à vraiment faire l'effort, puisqu'ils jouaient avec leur professeure, et un élève m'a avoué que ça l'avait rassuré de parler avec quelqu'un qui pouvait l'aider à reformuler si nécessaire (il a alors fait une excellente production orale). Les élèves ont vite commencé à utiliser plusieurs langages : celui du corps, des expressions, de l'anglais et quelques mots en français entre suspects. Bien que j'ai plusieurs fois demandé l'arrêt du français, j'ai remarqué que les élèves de niveau moyen ou faible parvenaient à se faire comprendre par bien des méthodes, facilitées par l'entre-soi des élèves et la libération du propos :

> C'est ici que l'activité ludique entre en jeu : elle va apporter à l'élève différentes possibilités pour exprimer son vouloir dire. L'enfant pourra alors s'exprimer non seulement par la parole mais aussi par les gestes, le mime ou encore le chant, autant de possibilités qu'il y a de sortes de jeu. L'implication ainsi que la motivation de l'élève seront alors plus importantes. Le jeu viendra réduire l'écart qu'il existe entre le vouloir et le pouvoir dire de l'élève.[25]

Enfin, cette expérience m'a permis de relancer la motivation à un moment où la classe perdait un peu de son dynamisme : fatigue, activité de compréhension de texte difficile depuis deux séances, deux élèves moteurs absents, stress lié aux manifestations anti-E3C dans le lycée…

---

23 JULIE, K., Enseigner l'anglais, Hachette Education, Paris, 1990.
24 Pour lire les règles du jeu, voir annexe 8.
25 Haydée S., Le jeu en classe de langue. Paris: CLE International (2008)

La motivation ici venait de deux facteurs : j'avais donné des consignes claires, dans un contexte plus ludique que d'habitude. De plus, les élèves s'étaient eux-même fixés des objectifs : gagner, d'abord en équipe dans un « *recap* » de début d'heure, puis contre le camp adverse dans la partie de *Friendly Murders*. Ces objectifs ont été récompensés, d'abord par le plaisir de jouer ensemble, puis par la victoire dans de nombreux cas puisque deux ou trois parties se sont jouées, et en fin d'heure, par des applaudissements collectifs. L'investissement était donc récompensé, et les élèves me connaissaient suffisamment pour savoir que si cette séance se passait bien, nous rejouerions à ce jeu dans l'année. Germain Duclos[26] indique que "des études ont démontré que pour que l'enfant ait envie d'apprendre, le plaisir est une meilleure garantie que n'importe quelle course aux résultats"[27]. La plupart des élèves a quitté la classe en disant qu'ils avaient apprécié ce cours et qu'ils avaient hâte de jouer jeudi prochain. Cependant, ils avaient travaillé sans le savoir. Le lendemain, quand j'ai redemandé comment on formulait des questions d'interrogatoire (qui avaient été révisées pendant la séance de jeu), beaucoup d'élèves des deux groupes ont proposé des questions, et le contrôle de vocabulaire suivant a été globalement mieux réussi que les précédents (6,6 de moyenne contre 5,1 et 5,4 aux deux précédents). L'activité semble avoir participé à un renforcement de l'estime de soi, d'abord par des activités faciles de « *recap* » qui furent bien réalisées, puis par les applaudissements et le fait que presque tout le monde a fait partie d'une équipe gagnante à un moment de la séance, puis par la réussite du « *recap* » et du contrôle de la séance qui a suivi. Roland Viau a montré que « les perceptions que l'enfant a de lui-même sont la base de la motivation »[28]. En effet, l'élève doit être sûr de « sa valeur personnelle, de ses habiletés et compétences, ce qui entrainera une bonne estime de lui-même. Cette estime de soi engendrera la motivation qui elle-même déclenchera un engagement et une persévérance dans l'activité puis un sentiment de fierté et d'efficacité »[29]. C'est ce que j'ai pu remarquer à l'issue de cette activité.

Je souhaitais également à nouveau leur montrer un usage pratique de l'anglais : ce n'était pas un oral de présentation, mais une véritable discussion entre suspect et inspecteur, comme dans les films et jeux qu'ils avaient pu connaître. Comme l'indique Margaux Houset,

> (…) la motivation est induite par la perception de l'utilité de la matière scolaire. Cette utilité est divisée en buts d'apprentissage et en buts de résultats. Les élèves ont des buts d'apprentissage lorsqu'ils sont motivés pour l'activité en vue d'acquérir de nouvelles connaissances. Mais ce que l'on observe le plus chez les élèves sont les buts de résultats. Ils ne travaillent donc pas pour le plaisir d'apprendre mais pour obtenir des gratifications (motivation extrinsèque). En ce sens, nous voyons l'importance de donner un sens aux apprentissages pour que l'élève perçoive l'utilité de l'activité.[30]

26 Duclos G. (2010), La motivation, un passeport pour l'avenir, Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.
27 Idem
28 Viau, R., *La motivation : condition essentielle de réussite,* 1995, Revue Française de Pédagogie
29 *Idem*
30 Houset, M., *L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'élève*, archives INSPE-Grenoble, Grenoble, 2015

Les élèves étant confrontés à une situation familière, ils se sont donc senti plus en confiance, car ils savaient où l'activité menait et ce qu'ils allaient en tirer, outre la gratification du jeu lui-même.

Conclusion de II.

Dans une classe présentant moins de problèmes de gestions de classe, les stratégies d'encouragement à la prise de parole spontanée en anglais se sont faites plus nombreuses et faisables, bien qu'elles ne soient pas parfaites et pas toutes auréolées de succès. Il me semble cependant que le système de valorisation de la prise de parole par les bâtons et les différents thèmes abordés ont permis à plusieurs élèves de trouver une voix dans le groupe et participent au dynamisme déjà présent dans la classe d'anglais. Bien que les prises de parole se fassent plus facilement en demi-groupe, il me semble que c'est dû à l'effectif lourd (35 élèves) plutôt qu'à la pression des regards des pairs, contrairement à la classe de 1ère.

CONCLUSION : Évaluer la participation orale ?

En conclusion, il me semble que les stratégies d'encouragement de la prise de parole spontanée en anglais en classe passent avant tout par la motivation des élèves, mais dépend de nombreux facteurs. Le premier facteur est l'ambiance de classe et les relations dans le groupe classe : pour les mêmes stratégies (les bâtons, les « substitute teachers », les sujets à opinion), les choses se sont déroulées très différemment en fonction de la classe. Bien sûr, deux classes ne sont pas suffisantes pour en déduire que la motivation dépend de l'ambiance de travail, mais il me paraît indéniable que les soucis de participation à l'oral dans la classe de 1STMG dépendent en partie du fait que les élèves ne se sentent pas à l'aise dans le groupe classe complet. La situation conflictuelle entre plusieurs élèves m'a montré que je ne pouvais pas me permettre de créer des séquences sur le féminisme ou les inégalités sociales comme avec les 203, or c'est un des autres facteurs de participation qui a le plus, à mon sens, influencé la prise de parole en anglais dans cette classe.

Les sujets modernes, proches du quotidien, ont cependant leur attrait auprès des deux classes, et c'est ce qui m'a permis de créer des séquences qui encourageaient les élèves à parler : les sujets historiques, qui ont moins plu, étaient centrés sur les compétences écrites, tandis que les séquences plus légères étaient centrées sur l'oral. J'ai noté 4 échos dans les sondages d'élèves qui, quand on leur demandaient ce qu'ils aimeraient étudier en classe, ont marqué qu'ils trouvaient déjà le cours intéressant, et 6 qui indiquaient vouloir « continuer à travailler les sujets d'actualité ».

Finalement, reste la question de la valorisation de la participation par la note. Dans le cadre de la 203, la valorisation par la note et le système des bâtons est accepté : à la question « est-ce que le système des bâtons te motive à parler plus ? », les réponses sont également divisées entre la réponse affirmative et la réponse neutre. Aucun n'a répondu non, même si trois élèves ne se sont pas prononcés. [31] J'essayerai à nouveau ce système avec les 1STMG4 à la rentrée, qui je l'espère auront compris l'intérêt d'un tel système.

Cependant, il a ses limites : est-ce une manière de pénaliser les timides ? La question de l'égalité des élèves face à ce système se pose, puisque je ne note pas tant la qualité de la parole que la quantité, et, par extension, la personnalité de l'élève. D'un autre côté, je crains que sans cette « carotte » de la note, le bâton n'ait plus de valeur à leurs yeux et que la participation baisse fortement. C'est pour cela que je compte les points de bâtons comme un bonus et garder encore ce système jusqu'à trouver une meilleure stratégie pour favoriser la prise de parole en cours.

31 Voir Annexe 9

BIBLIOGRAPHIE :

- Bailly, D., Didactique de l'anglais (2), Nathan, 1998
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
- Duclos G. (2010), La motivation, un passeport pour l'avenir, Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Hamonet-Babboneau, J. The Teacher's Survival Kit, C.R.D.P. de Bretagne, 1993
- Haydée S., Le jeu en classe de langue. Paris: CLE International (2008)
- Houset, M., *L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'élève*, archives INSPE-Grenoble, Grenoble, 2015
- Julie, K., Enseigner l'anglais, Hachette Education, Paris, 1990.
- Ott-Richard, M.-H., Des clés pour l'interaction en classe d'anglais, Coll. Anglais 1er Cycle,C.R.D.P. de Strasbourg, 1991
- Viau, R., *La motivation scolaire,* 1995, Revue Française de Pédagogie
- Viau, R., *La motivation : condition essentielle de réussite*. 3e édition révisée. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) *Éduquer et Former*. Paris : Éditions Sciences Humaines (2011)

Annexe 1 : Sondage du 14 février 2020 pour les 1ères STMG4

1. Quelle séquence t'as le plus donné envie de participer en cours d'anglais ? Place les dans l'ordre décroissant.

A. Les séries B. Samhain C. L'Australie D. La musique et l'appropriation culturelle E. L'hacktivisme

……
……

2. Est-ce plus facile de participer en séance en demi-groupe ?

Oui ☐ Non ☐ Aucune différence ☐

3. Est-ce qu'une note de participation te motiverait à parler plus ?

Oui ! O O Neutre O O Non, au contraire

4. Sélectionne parmi les propositions suivantes les phrases qui te correspondent le mieux (choix multiples) :

Je participe…

Pour faire plaisir à la prof

Parce que ça m'intéresse

Pour prouver que je sais faire

Pour faire avancer le cours

Parce que c'est bien vu

Parce que ça m'entraîne à parler anglais

Parce que mon opinion importe

Parce que les autres ne disent rien

Parce que j'ai la bonne réponse

Autre :……..……...
……..……...

Je ne participe pas…

Parce que ça ne m'intéresse pas
Parce que je n'ai rien à dire
Parce que je n'aime pas ce cours
Parce que c'est trop dur
Parce que mon avis n'importe pas
Parce que je n'aime pas l'ambiance de classe
Parce que j'ai peur qu'on me juge
Parce que je vais faire des fautes
Parce que je suis timide
Parce que je préfère faire autre chose
Parce que je ne comprends pas
Autre :…….
……

5. Y-a-t-il des sujets qui te motiveraient à parler en cours ? Si NON : pourquoi ? Si OUI : lesquels ?
……
……
……
……

Annexe 2 : sondage du 12 février pour les 2ndes 203.

1. Quelle séquence t'as le plus donné envie de participer en cours d'anglais ? Place les dans l'ordre décroissant.

A. Les séries B. les générations C. Les castes indiennes D. Sherlock Holmes E. les médias et le féminisme

……
……

2. Est-ce plus facile de participer en séance en demi-groupe ?

Oui ☐ Non ☐ Aucune différence ☐

3. Est-ce qu'un système de valorisation de la participation te motiverait à parler plus ?

Oui ! O O Neutre O O Non, au contraire

4. Sélectionne parmi les propositions suivantes les phrases qui te correspondent le mieux (choix multiples) :

Je participe…

Pour faire plaisir à la prof

Parce que ça m'intéresse

Pour prouver que je sais faire

Pour faire avancer le cours

Parce que c'est bien vu

Parce que ça m'entraîne à parler anglais

Parce que mon opinion importe

Parce que les autres ne disent rien

Parce que j'ai la bonne réponse

Autre :……..…..
……..…..

Je ne participe pas…

Parce que ça ne m'intéresse pas

Parce que je n'ai rien à dire

Parce que je n'aime pas ce cours

Parce que c'est trop dur

Parce que mon avis n'importe pas

Parce que je n'aime pas l'ambiance de classe

Parce que j'ai peur qu'on me juge

Parce que je vais faire des fautes

Parce que je suis timide

Parce que je ne comprends pas

Parce que je préfère faire autre chose

Autre :……..
……..

5. Y-a-t-il des sujets qui te motiveraient à parler en cours ? Si NON : pourquoi ? Si OUI : lesquels ?

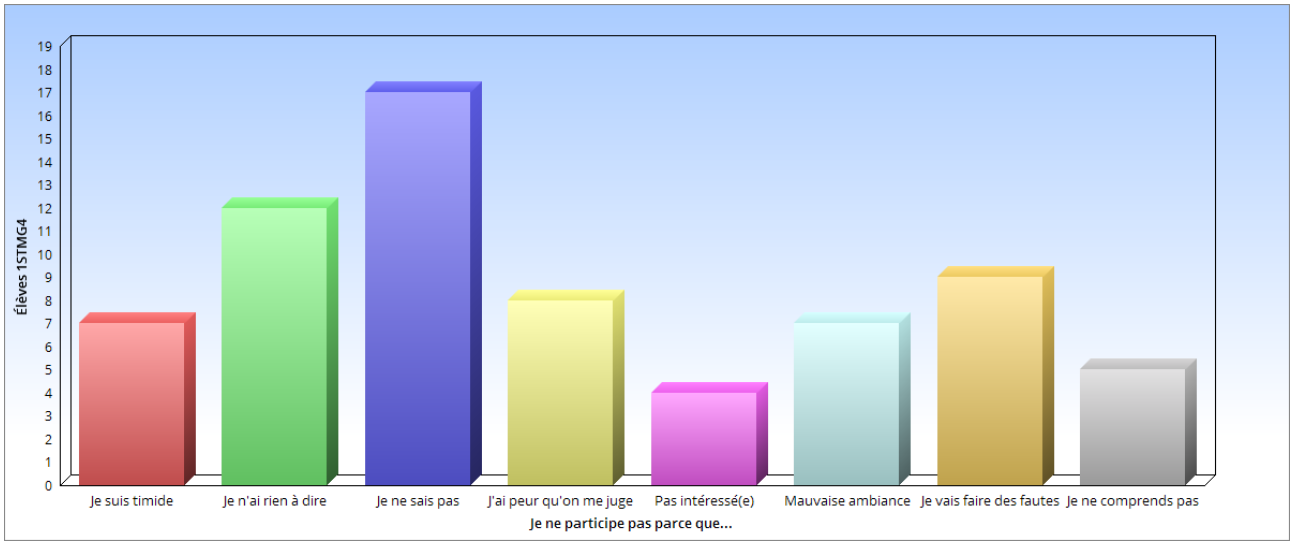
……

……

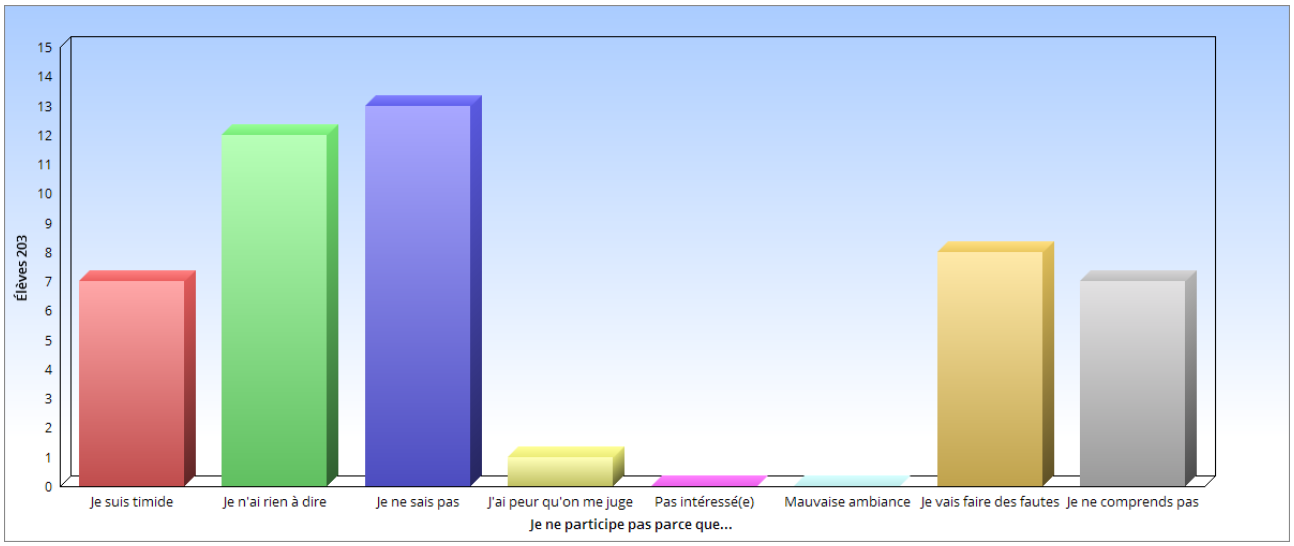
……

……

Annexe 3 : Graphisme : Je ne participe pas parce que… (1STMG4)

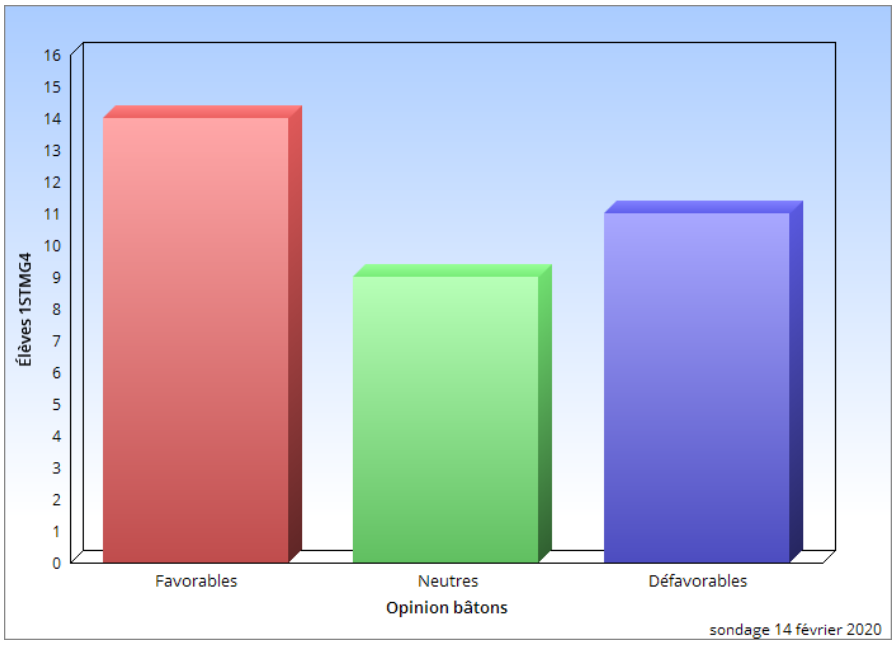


Annexe 4 : Graphisme : Je ne participe pas parce que… (203)

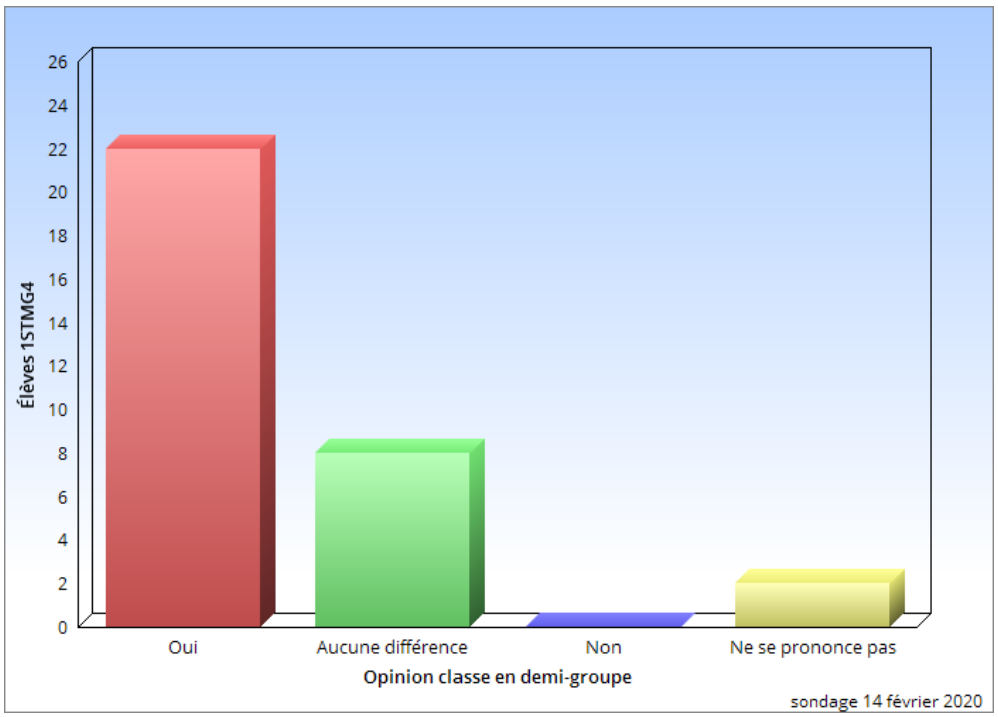


Annexe 5 : Graphisme : les séquences préférées des élèves de 1STMG4

Annexe 6 : Graphisme : élèves favorables ou non au retour du système des bâtons en 1STMG4



Annexe 7 : Graphisme : La participation est-elle plus facile en classe en demi-groupe ?



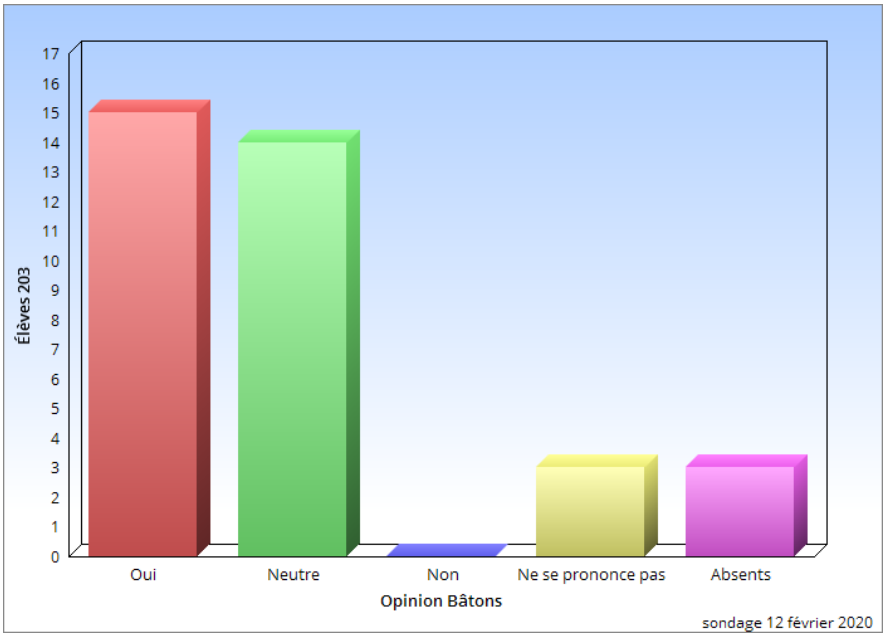
Annexe 8 : les règles du jeux Petits Meurtres entre Amis (*Friendly Murders*).

Règles du jeu : Friendly murders and other crimes

Il y a un inspecteur, et trois suspects. L'inspecteur interroge les suspects tour à tour et peut faire un second round d'interrogatoire durant la partie (*in English, of course)*. Parmi les trois (voire plus) suspects, deux (voire plus) sont innocents, et un seul est coupable.

Chacun, en piochant sa fiche de jeu, apprend son rôle (Innocent/Culprit), son nom et 3 mots qu'il doit caser au premier interrogatoire, 3 mots qu'il doit caser au second round s'il a lieu.
L'inspecteur joue contre tous les autres joueurs : qu'ils soient innocents ou coupables, ils sont alliés. Les mots obligatoires du coupable sont différents de ceux des innocents, bien que souvent dans le même répertoire : à l'inspecteur de bien écouter et de relever quels mots n'ont pas été prononcés par un des joueurs ! Les innocents, eux, veulent protéger le coupable en noyant l'inspecteur sous des fausses pistes : chaque suspect doit donc faire preuve de la plus grande éloquence possible.
À la fin des interrogatoires, l'inspecteur peut demander à faire un deuxième round d'interrogatoire (les suspects ont alors trois mots nouveaux à placer dans la conversation) s'il n'est pas sûr d'avoir repéré le coupable. À l'issue du jeu, l'inspecteur désigne celui qu'il pense être le coupable. S'il a raison, à l'élève coupable de devenir inspecteur pour la prochaine partie. S'il a tord, c'est un innocent qui devient inspecteur.

Dans le cadre de cette séance précise, les mots à placer relevaient du vocabulaire de l'enquête et des suspects vu en cours (*witness, blood, theft, uncanny, criminal, unfair*...), mais un mot insolite ou vu pendant l'année apparaissait également dans la liste afin de mettre un peu les suspects en difficulté : *horse, sock, waffle, badass, snake, dictator*...

Variante pour les élèves dans l'incapacité de s'exprimer : le personnage du Greffier, qui connaît la fiche de chacun et s'assure que chaque suspect a bien placé ses trois mots à la fin de l'interrogatoire, peut être créé et servir d'arbitre pour une partie tandis que le professeur s'occupe des autres groupes. Dans ce cas, l'inspecteur ne peut terminer l'interrogatoire qu'une fois que le greffier à donné son accord (agreed/objection). Celui-ci ne parlera presque pas, mais sera impliqué et en exercice de compréhension orale.

Annexe 9 : Graphisme : Est-ce que les bâtons te motivent à participer plus ? (Classe 203)