



HAL
open science

Comprendre et s'exprimer à l'oral en LVE : quels types de supports exploiter pour accroître l'engagement des élèves ?

Lyne Gontrand

► To cite this version:

Lyne Gontrand. Comprendre et s'exprimer à l'oral en LVE : quels types de supports exploiter pour accroître l'engagement des élèves ?. Education. 2021. dumas-03332148

HAL Id: dumas-03332148

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03332148>

Submitted on 2 Sep 2021

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.

MEMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS 2020 – 2021

**Comprendre et s'exprimer à l'oral en
LVE : quels types de supports exploiter
pour accroître l'engagement des élèves ?**

GONTRAND Lyne

Mémoire suivi par Mme REVAUGER Guilène

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, qui a apporté ses conseils durant l'avancée de mes travaux et sans qui je n'aurais pas pu me présenter à la soutenance. J'adresse également mes remerciements aux élèves ayant participé à mes expérimentations ainsi qu'aux entretiens ; et à l'équipe éducative du Collège La Salle St Michel. Plus spécialement à ma tutrice, qui m'a formée et a été à l'écoute durant cette première année de métier, au directeur qui s'est montré enthousiaste quant à la réalisation de mes expérimentations, au CPE et au surveillant qui ont collaboré pour que je puisse mener à bien l'expérimentation avec la classe de 3ème C, et aux collègues qui m'ont accueillis dans leurs classes. Enfin, je remercie mes proches qui n'ont cessé de me soutenir durant toute cette année et notamment durant les dernières semaines de rédaction du mémoire qui ont été particulièrement stressantes.

Résumé

Ce mémoire questionne la place de l'oral en cours de langue vivante étrangère, notamment en cours d'anglais, et les supports pouvant être exploités pour engager les apprenants dans leurs pratiques de l'oral tant en compréhension qu'en production. L'auteure puise d'abord dans les sources institutionnelles afin de mettre en évidence l'évolution de l'oral dans les programmes scolaires, avant de les mettre en parallèle avec d'autres apports plus théoriques. Les questions des supports et des outils numériques utilisés pour favoriser la pratique de l'oral, tant en présentiel qu'en distanciel, sont abordés ; ainsi que que celles de la motivation et de l'engagement scolaire des apprenants. Deux phases expérimentales menées avec les apprenants seront ensuite décrites et analysées : l'une portant sur l'utilisation du numérique en classe d'anglais pour motiver les apprenants et dédramatiser la compréhension de l'oral dans l'optique de favoriser l'expression orale, et l'autre abordant le ludique comme un moyen d'engager les apprenants et les amener à s'exprimer en anglais. Des pistes d'amélioration sont finalement proposées pour remédier aux failles des expérimentations.

Mots clés : compréhension de l'oral, expression orale, support, numérique, motivation, engagement, ludique

Abstract

This paper questions the place of orality in a foreign language course, more precisely in English, and that of the materials that can be used in order to involve the students in their oral practices, be it listening or speaking skills. The author first gets information from institutional reports to highlight the evolution of orality in academic programs, before comparing them to more theoretical aspects. The issue of the materials and digital tools used in order to trigger orality, whether during on-site lessons or from home, are addressed here ; as well as the issue of students' motivation and academic engagement. Two experimental projects done with the students will then be described and analyzed : one focusing on digital usage in an English course to motivate the

students and make listening comprehension appear less hard to reach with the aim of increasing speaking skills, and the other tackling play-based learning as a means to involve students and lead them to speak English. How these experimental projects could be improved is finally discussed.

Key words : listening skills, speaking skills, material, digital, motivation, involvement, play-based learning

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| CHAPITRE 1 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES | 10 |
| 1.1 L'évolution de la place des langues vivantes et de l'oral dans l'institution | 11 |
| <i>1.1.1 Bref historique : des années 1800 au passage à l'an 2000</i> | <i>11</i> |
| <i>1.1.2 L'entrée du CECRL dans les programmes et les années suivantes</i> | <i>13</i> |
| 1.2 Les attendus du cycle 4 et les compétences orales travaillées en cours de LVE | 15 |
| <i>1.2.1 Les pré-requis</i> | <i>15</i> |
| <i>1.2.2 Les apports du Programme du cycle 4 et du Socle Commun</i> | <i>16</i> |
| 1.3 Le numérique : un outil omniprésent dans l'apprentissage de l'oral | 17 |
| <i>1.3.1 Démocratisation du numérique au collège</i> | <i>18</i> |
| <i>1.3.2 Le numérique dans le contexte de la covid-19</i> | <i>19</i> |
| CHAPITRE 2 : L'ÉTAT DE L'ART | 21 |
| 2.1 La place de l'oral dans la classe | 22 |
| <i>2.1.1 L'oral : un objet de controverses</i> | <i>22</i> |
| <i>2.1.2 Les statuts et dimensions de l'oral</i> | <i>25</i> |
| <i>2.1.3 Compréhension et expression orale en cours de LVE</i> | <i>26</i> |
| 2.2 Les concepts de motivation et d'engagement | 29 |
| <i>2.2.1 La motivation</i> | <i>30</i> |
| <i>2.2.2 L'engagement</i> | <i>33</i> |
| 2.3 Une question de support, mais pas que... | 34 |
| <i>2.3.1 L'impact du choix des supports sur l'engagement et la motivation des élèves</i> | <i>35</i> |
| <i>2.3.2 Le numérique : un vecteur de motivation et d'engagement</i> | <i>36</i> |
| <i>2.3.3 Un cadre propice à la motivation et à l'engagement</i> | <i>37</i> |
| CHAPITRE 3 : | 40 |
| HYPOTHÈSES DE DEPART ET EXPÉRIMENTATIONS ENVISAGÉES | 40 |
| 3.1 Synthèse | 41 |
| <i>3.1.1 Retour sur la problématique</i> | <i>41</i> |
| <i>3.1.2 Influence des apports institutionnels et théoriques</i> | <i>41</i> |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.3 Méthodologies de recherche adoptées et hypothèses de départ | 42 |
| 3.2 Temps d'observation et questionnements sur ma pratique | 44 |
| 3.2.1 Observation de ma tutrice et d'autres collègues | 44 |
| 3.2.2 Comment intégrer certains éléments observés dans les classes de mes collègues dans ma pratique ? | 46 |
| 3.2.3 Préparer le terrain pour mes expérimentations | 47 |
| 3.3 Contexte et expérimentations envisagées | 48 |
| 3.3.1 Contexte | 48 |
| 3.3.2 1er scénario pédagogique | 49 |
| 3.3.3 2ème scénario pédagogique | 52 |
| CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF | 55 |
| 4.1 Expérimentation avec la 3ème E | 56 |
| 4.1.1 Déroulement de l'expérimentation | 56 |
| 4.1.2 Analyse des recueils de données | 57 |
| 4.2 Expérimentation avec la 3ème C | 60 |
| 4.2.1 Déroulement de l'expérimentation | 60 |
| 4.2.2 Analyse des recueils de données | 61 |
| 4.3 Prolongement des expérimentations menées avec les classes de 3ème | 64 |
| 4.4 Expérimentation avec la 4ème J | 65 |
| 4.4.1 Déroulement de l'expérimentation | 65 |
| 4.4.2 Analyse des recueils de données | 67 |
| 4.5 Limites et pistes d'amélioration | 70 |
| 4.5.1 Retour sur les expérimentations menées avec les classes de 3ème | 70 |
| 4.5.2 Retour sur les expérimentations menées avec la classe de 4ème | 72 |
| CONCLUSION | 76 |

INTRODUCTION

Dans cette ère de l'image-écran, les élèves sont constamment exposés à des sons et à des images via leurs mobiles, leurs ordinateurs, leurs tablettes, la télévision, la radio... Et l'accès à du contenu dans de nombreuses langues est rendu possible grâce à l'outil Internet. Toutefois, force est de constater que malgré cette profusion d'informations, ces contenus semblent largement inexploités par la majorité des élèves. Mais à quoi s'apparenteraient les prises de parole en cours d'anglais si les élèves exploitaient pleinement ces ressources ? Et qu'en est-il des supports de travail proposés aux élèves ? Y aurait-il une amélioration dans la fréquence des prises de parole ou dans la diversité du lexique utilisé par les élèves en cours s'ils exploitaient davantage les outils mis à leur disposition ? Il serait idéaliste de croire qu'un changement radical pourrait s'opérer en exposant simplement les élèves à la langue cible, surtout si cela se faisait de manière passive pour les apprenants. En revanche, je pense qu'il est possible d'apprendre aux élèves à être acteurs de leur propre apprentissage et d'encourager leurs prises de parole en leur proposant des supports adaptés et en réveillant leur appétence pour du contenu en langue étrangère. Ainsi, mes recherches porteront sur la corrélation entre l'utilisation de supports variés, mais adaptés, et l'engagement des élèves lors des activités de production et de réception orale en LVE. C'est avec un public de collégiens que j'ai pu mener ma réflexion autour de ces thèmes durant mon année de stage, et plus particulièrement une classe de 4ème et deux classes de 3ème. Je tiens à préciser que l'établissement dans lequel j'ai travaillé met en avant l'utilisation du numérique, que ce soit dans l'équipement des salles de classe ou pour assurer une continuité pédagogique, mais également pour maintenir un lien constant entre le collège, les élèves et leurs parents en communiquant autant que nécessaire avec eux via l'application *Ecole Directe*.

Les programmes de l'Education Nationale mettent l'emphase sur les compétences orales devant être acquises par les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire. Le *Programme du cycle 4* (2020), dans lequel les activités de communication langagières sont formulées par rapport au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), mentionne que l'élève doit pouvoir écouter et comprendre, parler en continu, réagir et dialoguer, et développer son sens de la réflexion et de l'argumentation en LVE. A cela s'ajoute le fait que l'évolution du numérique

contribue à l'évolution des pratiques orales en cours de LVE. Et le sujet de ce mémoire invite à réfléchir à cette question, car les technologies du numérique constituent une mine de supports qu'un enseignant doit être capable de trier et d'exploiter. C'est donc à la lumière des écrits institutionnels et d'autres sources théoriques, qui m'ont servi de tremplin pour évoluer dans mes pratiques de classe, que j'ai rédigé ce mémoire.

En considérant mon vécu en tant qu'ancienne élève, ainsi que mes observations sur le terrain en tant que stagiaire durant mes années de Master 1 et Master 2, je me demande si les apprenants ont pleinement conscience de l'importance que représente l'oral dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Ma rédaction fait donc état des réflexions que j'ai pu mener autour des interrogations suivantes : Comment faire prendre conscience aux élèves de l'importance de l'oral en LVE ? Si l'on considère que la motivation est un facteur d'engagement, quels changements peuvent alors être mis en place dans mes pratiques afin d'accroître l'engagement des élèves lors des activités de réception et de production orale ? Quels seraient les types de supports les plus appropriés pour susciter l'intérêt et la motivation des élèves ? Et comment exploiter au mieux le numérique au profit du développement des compétences orales ?

Je me suis lancée dans une démarche incluant recherche expérimentale et recherche action pour répondre à ma problématique, car j'ai débuté avec des hypothèses de départ et réalisé divers sondages et recueils dans le but de les vérifier. Mais j'ai également longuement observé mes collègues et mes élèves pour apprendre à les connaître et améliorer mes pratiques en vue de la réalisation des expérimentations et cherché à apporter des pistes d'amélioration.

Le travail mené sur le terrain pour motiver et encourager les élèves à développer leurs compétences orales seront décrites et analysées. Mais avant cela, je poserai les cadres institutionnel et théorique. Les différents aspects de l'oral seront abordés, ainsi que les questions du numérique, des supports, de la motivation et de l'engagement. C'est grâce à la confrontation de mes pratiques de terrain à ces divers apports que je tenterai de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses de départ.

CHAPITRE 1 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

1.1 L'évolution de la place des langues vivantes et de l'oral dans l'institution

L'histoire de l'Education en France montre que l'écrit a souvent été prédominant dans les apprentissages. Il convient, dans cette première sous-partie, d'exposer le rapport entre l'écrit et l'oral ainsi que leur évolution, notamment en cours de langues vivantes.

1.1.1 Bref historique : des années 1800 au passage à l'an 2000

Dans un discours, l'inspecteur général honoraire de l'Education Nationale François Monnanteuil (2014, p.1) rappelle que l'origine de l'enseignement des LVE en France est marquée par trois moments clés : l'institution de l'enseignement facultatif des langues dans les collèges royaux en 1829, l'enseignement des langues rendu obligatoire en 1838 et la « nomination des deux premiers inspecteurs généraux de langues vivantes » en 1849. A l'époque, seules les langues des pays frontaliers étaient enseignées : l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Mais le nombre de langues enseignées s'est développé tout au long du 20^{ème} siècle et « la chronologie de la création des diverses agrégations de langues vivantes » de 1848 à nos jours témoigne de « l'ouverture progressive de notre institution à la diversité des langues » (Monnanteuil, 2014, p. 9). Au départ, les textes littéraires, et par conséquent les pratiques essentiellement écrites, constituaient « la seule rencontre possible » avec les langues étrangères (Monnanteuil, 2014, p. 2). Mais l'inspecteur général mentionne également le fait que bien que calqué sur l'exercice écrit du commentaire de texte, l'oral n'était pas totalement absent des cours de langue puisqu'il a été introduit au baccalauréat dès 1851. Ce qui « suggère que les élèves étaient préparés à dialoguer un jour avec des "locuteurs natifs" ... dont ils partageraient les références littéraires » (Monnanteuil, 2014, p. 3). Au fil du temps, les occasions de rencontres de plus en plus authentiques avec les langues se sont multipliées ; notamment grâce aux progrès techniques et au contact avec des locuteurs natifs (Monnanteuil, 2014, p. 5).

Tardieu (2014) met en avant le fait que les diverses méthodes utilisées dans l'apprentissage de l'anglais en France durant le 20^{ème} siècle connaissent des

phénomènes de « résurgence » et de « rémanence » . Autrement dit, on peut retrouver les influences d'une méthode sur une autre, et certaines influences ont survécu jusqu'à nos jours. Les différentes méthodes, mettant plus ou moins l'accent sur l'écrit ou sur l'oral dans l'apprentissage de l'anglais, et divisées dans les textes institutionnels entre « objectifs pratiques » et « objectifs académiques », sont décrites et schématisées comme étant un « un mouvement de balancier » par Tardieu (2014, pp. 16-17).

Une des raisons expliquant que le mouvement de balancier soit encore valable aujourd'hui est que

« deux grands courants méthodologiques fondés sur deux théories antagonistes de l'apprentissage [s'opposent] : d'un côté le constructivisme et de l'autre le comportementalisme¹, soit l'idée qu'une langue s'apprend par l'action ou l'interaction avec autrui dans un contexte significatif (Piaget, Vygotsky, Bruner), ou celle qu'une langue s'apprend par la création d'automatismes (Skinner) » et que le conflit entre ces deux courants n'a jamais été résolu (Tardieu, 2014, p. 27).

Cependant, certaines méthodes ont clairement influencé l'apprentissage de l'oral en LVE : la méthode *directe*, la méthode *audio orale* et la méthode *SGAV*. Puren, comme le titre d'un de ses ouvrages l'indique, s'intéresse à l'*Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, et définit les trois méthodes citées ici. On retiendra ici les éléments de définition suivants :

- la méthode directe « ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite » (Puren, 1988, p. 64) ;
- la méthode audio orale, « MAO » ou « Méthode de l'Armée » , émerge aux Etats-Unis et se base sur « des méthodes orale, imitative et répétitive » et une des théories qui l'influencera le plus est celle du « béhaviorisme » (Puren, 1988, pp. 196-197) ;
- la méthode SGAV fait référence au structuro-globalisme, et « aussi bien le concept de situation, celui de langue parlée ou encore de globalisme vont servir à relier entre eux la théorie SGAV (linguistique de la parole en situation), le support audiovisuel (chargé de représenter les situations de communication orale) et la description linguistique utilisée » (Puren, 1988, p. 232).

Je reviendrai sur la méthode SGAV dans le chapitre suivant, notamment parce que c'est une méthode qui influence encore grandement les pratiques actuelles en cours de LVE.

Les années 1990 semblent témoigner d'une période durant laquelle le Ministère de l'Education Nationale promeut l'importance de l'oral dans les apprentissages. Par exemple, l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège* (1997) aborde l'idée de la difficulté pour les élèves de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral, et le problème des échanges

¹ ou « béhaviorisme »

oraux qui se limitent trop souvent à un modèle magistral où l'élève n'a pas l'occasion de développer ses capacités de raisonnement à l'oral. L'ouvrage met en avant la maîtrise de la langue française pour s'exprimer, sans pour autant exclure le rôle des autres disciplines dans l'apprentissage des stratégies pour maîtriser l'oral. Deux ans plus tard, la ministre déléguée à l'enseignement scolaire donne une conférence de presse sur le thème du « collège des années 2000 » et la maîtrise de l'expression orale se trouve parmi les bases que les collégiens doivent posséder (Royal, 1999, partie I). Ce point est repris dans les *Mesures « collège des années 2000 » à privilégier à la rentrée 2000*, qui mettent l'accent sur le caractère prioritaire de la maîtrise des langages. En langues vivantes, « une bonne maîtrise ... devient primordiale » et parmi les éléments clés pour y parvenir se trouvent les liaisons école primaire/collège et collège/lycée. Un autre point saillant de ces *Mesures « collège des années 2000 »* est l'évaluation de l'oral, qui doit se faire « dans toute la mesure du possible dans chaque discipline » et s'accompagner d'une « appréciation » qui « doit apparaître sur le nouveau bulletin trimestriel » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, partie II). Ce point sera abordé sous un autre angle dans le chapitre 2 du mémoire.

Les années 1990 sont également marquées par le développement du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Parmi toutes les dates figurant dans la chronologie du développement de ce dernier, en voici trois que j'ai choisi de retenir ici :

« 1991 – Le Symposium *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification* (Rüschlikon, Suisse, 10-16 novembre 1991) a marqué le point de départ de l'élaboration du CECR. Il était organisé par le Conseil de l'Europe avec les autorités suisses en collaboration avec la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), la Fondation Eurocentres, les Ecoles Club Migros et la Commission interuniversitaire de linguistique appliquée (CILA)

2001 – Lancement officiel à l'occasion de l'Année européenne des langues. ...

2018 – Publication du *Volume complémentaire au CECR avec de nouveaux descripteurs*. » (Conseil de l'Europe, s. d.)

1.1.2 L'entrée du CECRL dans les programmes et les années suivantes

2005 est l'année durant laquelle l'institution décide d'utiliser le *CECRL*. L'apprentissage des langues étrangères n'est plus nouveau pour les élèves (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, p. 4), mais le découpage entre les cinq activités de

communication langagières (ACL) peut l'être, en particulier sur les points relevés par Monnanteuil (2014, p. 8) : « Si la séparation entre compréhension de l'écrit, expression écrite et compréhension de l'oral était déjà bien connue, l'originalité du CECRL est de distinguer entre expression orale en continu et en interaction ». Ainsi, la perception de l'apprentissage d'une langue étrangère peut être dédramatisée pour l'élève : au lieu de voir l'apprentissage d'une langue comme un seul bloc insurmontable, l'élève pourra suivre sa progression dans les différentes ACL tout au long de sa scolarité. Progression qui peut être différente dans chaque ACL (Ministère de l'Education Nationale, 2005, p. 23). Notons que l'arrivée des précisions du CECRL sur le découpage des compétences orales, qui permet la mesure des acquis, coïncide avec la décision de l'institution de mettre l'oral et son évaluation en avant. Le *Programme des collèges* concernant le « palier 1 » mentionne que : « La place respective qu'on assigne à chacune des activités de communication évolue de l'école primaire au collège. L'écrit notamment acquiert une place plus importante, sans toutefois prendre le pas sur les activités orales qui restent prioritaires dans les apprentissages » (Ministère de l'Education Nationale, 2005, p. 5). La circulaire portant sur « la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » (Ministère de l'Education Nationale, 2006) et la publication du *Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège* concernant le « palier 2 » (Ministère de l'Education Nationale, 2007) viennent renforcer la prise de position de l'institution quant à la capacité à communiquer à l'oral en LVE et apporter des pistes sur de « nouveaux modes d'enseignement » et d'évaluation.

Entre 2004 et 2010, les compétences de compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite des élèves en fin de collège ont été évaluées. Malgré l'emphase de l'institution sur la place des langues vivantes, les résultats de 2010 se sont révélés en baisse par rapport à ceux de 2004 :

« La baisse des performances en compréhension de l'oral peut s'expliquer par le fait que les élèves de troisième évalués en 2010 sont les premiers à avoir suivi un enseignement de langues centré sur l'expression orale en continu, ce qui a pu se traduire par un moindre entraînement aux activités de compréhension. » (Ministère de l'Education Nationale, s. d.).

Néanmoins, l'institution n'a cessé de promouvoir l'enseignement des langues vivantes et il suffit de visiter le site de l'Education Nationale pour s'en rendre compte. Une infographie intitulée « Faire progresser tous les élèves en langues étrangères » (2019) en est un bon exemple (voir annexe 1). Un autre test de positionnement destiné

aux élèves de 3ème, intitulé Ev@lang et réalisable en ligne (<https://www.evalang.fr/fr>), aurait dû avoir lieu pendant l'année scolaire 2020/2021. Malheureusement, ce dernier a été annulé à cause de la crise sanitaire du COVID-19 et reporté à 2021/2022.

1.2 Les attendus du cycle 4 et les compétences orales travaillées en cours de LVE

Durant mon stage, j'ai eu l'occasion de travailler avec des élèves de cycle 4. Cette sous-partie traitera donc des programmes de ce cycle, après avoir pris du recul sur ce que les apprenants du cycle 4 sont supposés acquérir au préalable.

1.2.1 Les pré-requis

Pour comprendre les attendus du cycle 4 et les liens entre l'école primaire et le collège que l'institution ne cesse de rappeler, il est intéressant de se pencher sur les pratiques en langues vivantes des cycles 2 et 3. Depuis 2016, l'enseignement d'une LVE est obligatoire dès le CP et le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues vivantes étrangères à l'école* (2019) offre de nombreuses pistes sur la façon de concevoir cet enseignement. On remarquera que l'approche actionnelle en LVE est déjà présente dans les cycles 2 et 3 : « L'élève est en action et dans une situation d'apprentissage qui est aussi une situation de communication avec autrui, autour d'un projet ou d'une tâche, même simple, à réaliser » (Eduscol, 2019, p. 4). Le guide pousse également à s'interroger sur la place privilégiée de l'oral. En outre, « il n'est pas utile (ni souhaitable) d'introduire trop rapidement l'écrit » (Eduscol, 2019, p. 13) : ce dernier sera progressivement amené au cours du cycle 2, puis complété au cycle 3 avant d'être complexifié au cycle 4, pour ne pas compromettre le lien entre graphie et phonie. Il s'agit donc ici de s'attacher en premier lieu à faciliter la compréhension de l'oral. La production orale est l'occasion pour les apprenants de « travailler la mémorisation » et « d'entraîner son appareil phonatoire » en reproduisant « la prosodie de la langue cible » (Eduscol, 2019, p. 16). Enfin, en ce qui concerne l'interaction orale, le guide reste sur

une perspective actionnelle puisque « l'apprentissage collaboratif et la coopération entre élèves » sont encouragés (Eduscol, 2019, p. 18).

1.2.2 Les apports du Programme du cycle 4 et du Socle Commun

Le *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*, ou « cycle des approfondissements », est conçu pour permettre aux élèves de développer leur réflexion, et ce dans toutes les disciplines. A l'issue de ce cycle, les élèves seront capables de « passer d'un langage à un autre » (Eduscol, 2021, p. 3). Pour expliciter cela d'un point de vue de l'enseignement des langues vivantes, le *Programme du cycle 4* se réfère au *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Ministère de l'Education Nationale, 2015) et y apporte des précisions plus inhérentes au cycle 4, plus particulièrement à la sous-partie « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale » du « Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer » :

« L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances. » (Eduscol, 2021, p. 5).

D'autres domaines du Socle Commun requièrent l'implication des langues vivantes, comme le « Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre » :

« Les langues peuvent contribuer, de manière méthodique et planifiée, à des projets et des échanges où s'articulent écriture, lectures, recherches, communications avec des locuteurs étrangers ou régionaux. » (Eduscol, 2021, p. 7) ;

le « Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen » :

« les langues vivantes étrangères et régionales introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et à réfléchir sur ses propres habitudes et représentations » (Eduscol, 2021, p. 8) ;

ou le « Domaine 5 : la représentation du monde et de l'activité humaine » :

« les langues vivantes étendent la connaissance de la diversité linguistique et culturelle et celle des enjeux liés à cette pluralité » (Eduscol, 2021, p. 11).

Ces citations montrent bien la complexité du cycle 4, et l'apport des langues vivantes qui contribuent à l'amélioration des compétences de réflexion, de compréhension, de production et d'interaction ; que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

Dans la partie du *Programme du cycle 4* spécifique aux langues vivantes, on constate une fois encore le lien entre les cycles : « l'enseignement des langues du cycle 2 au cycle 4 est conçu pour offrir une continuité dans les apprentissages » (Edoscol, 2021, p. 36). Le but est de « consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication en appui sur des contenus linguistiques et culturels ».

Quant aux activités langagières, elles sont en cohérence avec le CECRL et visent le passage du niveau A2 vers B1 pour le cycle 4. Voici un récapitulatif (dans lequel j'ai mis en gras les éléments saillants) s'inspirant des tableaux de compétences proposés dans le *Programme du cycle 4* (p. 37) et reprenant les ACL pertinentes pour le sujet de mon mémoire :

Tableau 1 : Récapitulatif des compétences orales

| ACTIVITES LANGAGIERES | COMPETENCES TRAVAILLEES |
|------------------------------|--|
| Ecouter et comprendre | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des messages oraux et des documents sonores de nature et de complexité variables. - Se familiariser aux réalités sonores de la langue, et s'entraîner à la mémorisation. - Repérer des indices pertinents, extralinguistiques ou linguistiques, pour identifier la situation d'énonciation et déduire le sens d'un message. - Savoir lire des documents vidéo et savoir mettre en relation images et documents sonores. |
| Parler en continu | <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser à bon escient ses connaissances lexicales, culturelles, grammaticales pour produire un texte oral sur des sujets variés. - Développer des stratégies pour surmonter un manque lexical lors d'une prise de parole, s'autocorriger et reformuler pour se faire comprendre. - Respecter un registre et un niveau de langue. - Mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquates. - Prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer, argumenter. |
| Réagir et dialoguer | <ul style="list-style-type: none"> - Développer des stratégies de compréhension orale en repérant des indices extralinguistiques ou linguistiques et en élaborant un discours commun. - Réagir spontanément à des sollicitations verbales, en mobilisant des énoncés adéquats au contexte, dans une succession d'échanges qui alimentent le message ou le contredisent. |

1.3 Le numérique : un outil omniprésent dans l'apprentissage de l'oral

De tout temps, les enseignants d'anglais ont exploité la technologie au service de l'apprentissage de l'oral en cours de LVE. Et force est de constater que c'est en grande partie grâce aux progrès techniques que les apprenants ont pu avoir de plus en plus accès à une langue authentique.

1.3.1 Démocratisation du numérique au collège

Monnanteuil (2014, p. 4) dresse le bilan de l'évolution du progrès technique et des outils mis au service de l'apprentissage des langues. Parmi les outils numériques utilisés, on retrouve : disques souples, magnétophones, magnétoscopes, baladeurs et tablettes numériques. Il signale que dès 1969, une circulaire concernant l'allemand et l'anglais « proposait une approche de la langue par l'oral, en établissant un net décalage entre le contact avec les mots tels qu'on les prononce et leur graphie » (Monnanteuil, 2014, p. 4). Les élèves ont d'abord pu entendre « ce qui n'était jusque-là que lu », c'est-à-dire « l'enregistrement par des "locuteurs natifs" de ce qui était écrit dans les manuels », puis « des productions audio et vidéo dites authentiques, parce qu'elles étaient destinées aux locuteurs natifs et n'avaient pas été conçues à des fins d'enseignement » (2014, p. 4). De plus, la méthodologie audiovisuelle, « dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son » (Puren, 1988, p. 192) requiert l'utilisation des outils numériques désormais mis à disposition dans les établissements scolaires.

Aujourd'hui, le numérique est omniprésent en cours de langues et paraît indispensable à l'enseignement de l'oral. Mais le chantier que représente la généralisation du numérique dans les écoles a réellement été lancé avec la réforme pour le « collège des années 2000 ». Dans la même conférence de presse de Royal citée au début de ce chapitre, elle déclarait que « l'ordinateur est un outil dont le collège ne peut plus se passer » et qu'elle souhaitait « accélérer l'équipement informatique des établissements pour que chaque élève ait effectivement accès à ces technologies et que toutes les disciplines en fassent le levier de leurs apprentissages » (1999, partie III). A ces déclarations viennent s'ajouter les précisions des *Mesures « collège des années 2000 »* concernant l'utilisation des « technologies de l'information et de la

communication » : un accompagnement pédagogique adapté doit permettre aux élèves d'utiliser Internet de façon « contrôlée » et l'aider à « s'organiser dans la recherche et l'exploitation de documents » (Ministère de l'Education Nationale, 2000, partie IV).

Une décennie plus tard, le *Plan de développement des usages du numérique à l'Ecole* annonce une nouvelle fois des mesures en faveur du numérique. Les élèves, tout comme les enseignants, seront formés à l'utilisation des « TIC » et la généralisation des espaces numériques de travail est fortement recommandée (Ministère de l'Education Nationale, 2010). L'« éducation aux médias et à l'information » fait partie intégrante du cycle 4 et tous les enseignements y concourent (Eduscol, 2021). Une fois encore, les langues vivantes et notamment l'oral ont toute leur place dans ces apprentissages.

1.3.2 Le numérique dans le contexte de la covid-19

Durant la crise sanitaire de la covid-19, le numérique s'est une fois de plus imposé comme un élément faisant partie intégrante des enseignements, notamment pour assurer la continuité pédagogique et mettre en place des cours en distanciel lors des confinements successifs. Toutefois, les Etats généraux du numérique ont relevé que « la crise sanitaire de la covid-19, en accélérant les usages numériques, en aura révélé fortement tout à la fois les atouts et les limites » (Direction du numérique pour l'éducation, 2020, p. 2). En effet, cette crise aura mis en lumière la « fracture numérique » et diverses propositions ont été faites afin de « garantir un égal accès au numérique pour tous » (Direction du numérique pour l'éducation, 2020, p. 8). Mais l'idée majeure que l'on retiendra de cette situation est la suivante :

« Les acteurs de l'Éducation ont, dans leur ensemble, fait preuve de savoir-faire et de créativité, proposant des solutions pour pallier les difficultés et tendre vers une Éducation équitable et accessible pour tous en situation d'urgence et de crise sanitaire majeure. » (Réseau Canopé, 2020, p. 15).

Notons que même à distance, l'oral reste un facteur clé de l'enseignement. Dans un article publié sur le site de Lettres de l'Académie de Versailles, Thiery propose différents outils pour répondre à des questions telles que

« Comment faire du numérique une véritable plus-value pour enseigner l'oral en présence ou à distance ? Quelles pratiques orales efficaces le professeur peut-il proposer grâce à l'utilisation du numérique ? Quels projets oraux les élèves peuvent-ils mettre en place pour entretenir les interactions nécessaires à l'apprentissage ? » (Thiery, 2020).

Cet article est une source qui a influencé ma réflexion pour ce mémoire. De plus, Thiery m'a inspirée dans mes pratiques pédagogiques durant cette année de stage, car les compétences acquises en matière d'enseignement à distance peuvent être réinvesties lors du retour en présentiel, dans des pratiques hybrides couplant distanciel et présentiel.

CHAPITRE 2 : L'ÉTAT DE L'ART

Ce chapitre fera état de différents éléments de recherches menées autour des termes clés de mon mémoire. Il s'agira de revenir sur des théories avancées par certains chercheurs, mais également de porter un regard sur des pratiques ayant lieu au sein de la communauté éducative. Des éléments généraux seront exposés sur les thèmes de l'oral à l'école, la motivation et l'engagement des apprenants, ainsi que les types de supports employés en classe. Ces mêmes thèmes pourront également être abordés du point de vue plus spécifique du cours de LVE.

2.1 La place de l'oral dans la classe

Avant de s'intéresser à la place de l'oral dans un cours de langue vivante étrangère et aux activités de compréhension et d'expression, il est essentiel d'être conscient de la représentation de l'oral dans les apprentissages en France, notamment dans l'apprentissage du français, et de prendre en compte l'oral dans sa globalité.

2.1.1 L'oral : un objet de controverses

Comme mentionné dans le chapitre 1 et comme le déclare Daunay, « de nombreux indices donnent à penser que l'oral est devenu une priorité institutionnelle » et ce dans toutes les disciplines (2000, p. 7). Cependant, bien qu'il se réjouisse de

« la mise en cause du cours magistral ..., l'apologie du travail de groupe, la remise en cause d'un excès de centration sur l'écrit, le rejet d'un transfert de normes de l'écrit sur l'oral, la prise en compte des variations langagières, le rejet d'un excès de normativité, l'importance accordée à la verbalisation de l'élève dans le processus d'apprentissage » (2000, p. 12),

Daunay adopte un ton virulent en ce qui concerne la manière dont cette réforme est menée, car elle se fonde selon lui sur « une entreprise de culpabilisation des enseignants » qui se retrouvent impuissants face à « la complexité de la tâche qui leur est assignée » (2000, p. 8). Certes, le rapport Boissinot mentionne la « conception d'abord expositive de l'enseignement qui a longtemps trop exclusivement privilégié la parole magistrale, à une certaine dévalorisation de l'oral entretenue par l'organisation même de l'école et par ses procédures d'évaluation » (Daunay, 2000, p. 13). Autrement dit, cette conception « expositive », selon laquelle « l'enseignant maîtrise un contenu

structuré et transmet ses connaissances sous forme d'exposé ... laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant » (Eduscol, s.d.). Un des objectifs des *Mesures « collègue des années 2000 »* est de rompre avec cette conception « expositive » de l'enseignement et d'accorder plus d'importance à la parole de l'élève, notamment en cours de langues. Mais Daunay dénonce le manque de clarté des textes institutionnels en matière d'enseignement et d'évaluation de l'oral, et regrette l'incapacité de l'institution à réellement remettre en cause les raisons pour lesquelles l'oral ne fait pas suffisamment partie des pratiques de classe (2000, p. 14). En effet, seuls des « semblants d'aide » sont apportés à l'enseignant pour évaluer l'oral, dont un exemple tiré de la partie consacrée aux langues vivantes du rapport Boissinot : la notation de l'oral basée sur « une échelle à trois degrés : 0 (réponse ou intervention jugée nulle), 1 point (moyen), 2 points (satisfaisant) » qui permettrait d'attribuer une note sur 10, convertible en note sur 20, à l'élève au bout de cinq interventions (2000, p. 11). Daunay remet en cause un tel système, qui ne semble suffire à évaluer pleinement l'oral, en langues vivantes ou dans d'autres disciplines. Catherine Torres, IA-IPR d'allemand, rappelle également que malgré les « évolutions technologiques des années 1960-70 » et « l'avènement de l'ère de l'audio-visuel », l'oral en LVE restait « évalué sous forme de participation en cours » et l'interaction se faisait essentiellement par questionnement magistral, d'enseignant à élève (2010, p.1). Ce qui laisse peu de place à l'évaluation de l'oral sous d'autres formes, notamment l'interaction entre élèves.

De plus, Daunay remarque que certains didacticiens se méfient de ce grand élan pour l'oral. Il se réfère notamment à Laparra pour expliquer que cette méfiance naît d'une « double occultation : celle des soubassements idéologiques de ce *retour* à l'oral et celle de la complexité théorique de l'objet *oral* » (2000, p. 8). Selon Laparra, « il n'est en effet pas toujours facile d'en déterminer ni les contours ni les enjeux » (2008, p. 118). D'autres auteurs tirent le même constat. C'est le cas par exemple de Delcambre, qui analyse l'évolution de la place laissée à l'oral dans les programmes notamment, mais qui soutient aussi que des progrès doivent être fait dans les champs didactiques :

« la didactique de l'oral au niveau du collège a encore de grands champs à explorer. Pour se dégager des modèles de l'écrit, que ce soit au niveau de la langue orale ou au niveau des discours oraux, pour prendre en compte la diversité des normes et des pratiques langagières, pour élaborer des dispositifs de travail en classe qui permettent de construire l'oral comme un objet d'étude et non plus seulement comme un outil » (1999, p. 75).

Nonnon note également « un faible investissement par les chercheurs » qui serait dû au fait que l'oral est un objet difficile et peu confortable pour la didactique, et conséquemment longtemps laissé de côté (2016, p. 2). Mais Nonnon ne s'arrête pas là : elle porte un regard rétrospectif sur la place de l'oral et de l'écrit dans les programmes et en déduit que « les contextes d'émergence » de la question de l'oral « sont toujours chargés d'enjeux politiques et idéologiques » (2016, p. 3). L'enseignement des LVE est également marqué par des enjeux politiques et idéologiques. On remarque notamment que c'est souvent à l'issue d'une période de guerre que les instructions officielles prennent un tournant dans les méthodologies retenues, marquant tantôt un retour vers des pratiques traditionnelles orientées vers l'écrit, tantôt une ouverture sur le monde et la nécessité de pratiquer l'oral en LVE (Tardieu, 2014). Le 20^{ème} siècle reflète la diversité des méthodologies de l'enseignement des langues en France, ainsi que l'intérêt et les questionnements engendrés par ces dernières :

« Ainsi, la méthode directe introduite en 1901 se voit-elle remise en cause par la méthode active dès 1908 et très officiellement en 1925, laquelle méthode est à son tour rejetée au profit de la méthode audio-visuelle en 1969, elle-même détrônée par l'approche communicative et cognitive au milieu des années 80, supplantée par l'approche actionnelle depuis le milieu des années 2000. Ces changements de textes officiels semblent imprimer un mouvement de balancier entre des approches directes centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directe, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant (méthode active, approche communicative) » (Tardieu, 2014, p.1).

S'il est possible de dire que l'oral ne s'est jamais totalement absenté de l'apprentissage des LVE, il reste également possible de s'interroger sur les similitudes entre l'oral en général et l'oral en LVE. Par exemple, Plane dit du Grand Oral du baccalauréat qu'il « coïncide avec une vague de passion pour l'oral » ; et l'oral dont il s'agit ici est l'oral « monologal » ou « de prestige » (2019). Lors d'une conférence, elle rappelle l'opposition entre l'écrit et l'oral ; la vision raffinée que l'on a de l'un et la vision médiocre que l'on a de l'autre. Mais cette vision médiocre est rapidement contrebalancée par la demande sociale faite à l'institution, qui est de « civiliser » les jeunes par l'oral et de s'en servir comme d'un « vecteur de la culture française » (Plane, 2019). Je pense qu'il est intéressant de cerner les enjeux de l'oral en général pour tenter de mieux appréhender l'oral dans les pratiques de LVE et développer des pratiques transférables de la LVE à d'autres disciplines : la pratique de l'oral en LVE pourrait ainsi faire partie de l'entraînement au Grand Oral pour les élèves.

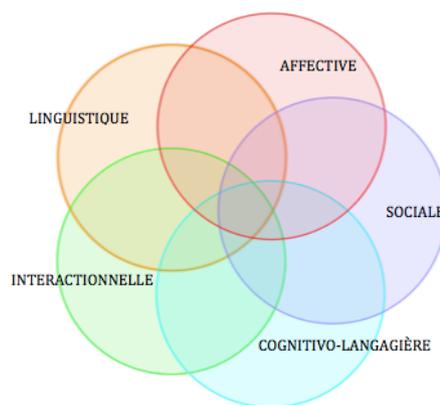
2.1.2 Les statuts et dimensions de l'oral

Pour dépasser les controverses autour de l'oral et l'intégrer dans les pratiques de classe, il est utile de connaître ses différents statuts et dimensions.

- « Dans la classe, l'oral à différents statuts :
- instrument d'évaluation : l'oral du bac, la récitation de leçon, etc.
 - outil d'enseignement : oral de l'enseignant, le cours dialogué
 - outil de socialisation scolaire : la classe est une communauté intellectuelle où les enfants deviennent des élèves
 - objet d'apprentissage : oral peu encore ou pas assez défini
 - outil d'apprentissage : oral des contenus disciplinaires » (Plane, 2019).

En plus de ces statuts, Plane compte « 5 dimensions de l'oral » qui ne sont pas à considérer séparément, mais plutôt comme entremêlées, comme sur le schéma suivant :

Figure 1 : Les cinq dimensions de l'oral de Sylvie Plane



Il ne s'agit pas pour moi de définir chacune de ces dimensions ici, car il faudrait pour cela prendre le temps d'une conférence comme Plane l'a fait, mais plutôt de m'intéresser aux dimensions cognitivo-langagière et interactionnelle, car elles sont directement en lien avec les activités d'expression et de compréhension orale, qui sont au coeur de mon mémoire. Notons que « toute production orale met en œuvre des dimensions cognitivo-langagières. Historiquement, la conception de Nicolas Boileau (la pensée précède le langage), et celle de Mikhaïl Bakhtine (le langage aide à construire la pensée), sont très différentes ». Mais c'est la deuxième conception qui sert de base aux démarches didactiques et pédagogiques actuelles. « Sur le plan didactique, l'enseignant peut habituer ses élèves à se servir du langage écrit et oral pour penser et conscientiser l'usage de l'oral. Le passage utile et nécessaire de la “mise en bouche” permet aux élèves de tâtonner » (Plane, 2019).

La dimension interactionnelle est complexe, car elle nécessite de « coopérer avec l'interlocuteur », de « tenir compte de la situation », de « comprendre les places dans le discours » et de « tisser les échanges » (Plane, 2019). Il s'agit d'être à la fois locuteur et auditeur, et les éléments mentionnés par Plane rejoignent ceux énoncés dans le *CECRL* à propos de l'interaction orale :

« Les **stratégies de production** et de **réception** sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de **stratégies cognitives** et de **collaboration** (également appelées **stratégies de discours** et **stratégies de coopération**) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.60).

La dimension interactionnelle citée par Plane a donc toute sa place dans l'apprentissage de l'oral en LVE. De plus, la complexité de l'interaction orale me conduit à penser que la phase de tâtonnement semble d'autant plus nécessaire en LVE et qu'il conviendrait de multiplier les occasions pour les élèves de s'exprimer en langue étrangère afin de favoriser la structuration de la pensée en langue étrangère.

2.1.3 Compréhension et expression orale en cours de LVE

Depuis la publication du *CECRL*, rappelons-le, les activités de communication langagière sont clairement définies. Il peut donc être facile de percevoir les activités de compréhension (ou réception) et d'expression (ou production) comme deux activités bien distinctes. Mais en pratique, cela est plus complexe, car ces deux activités se révèlent complémentaires. Toutefois, pour des raisons pratiques, j'aborderai ces termes l'un après l'autre pour apporter des éléments de définitions qui me semblent pertinents pour ce mémoire.

Dans le Larousse en ligne, une des définitions de « comprendre » est la suivante : « saisir par l'esprit, l'intelligence ou le raisonnement quelque chose, le sens des paroles, des actes de quelqu'un » (s. d.). Mais qu'est ce que le « sens » ? De Man-De Vriendt (2000, p. 23) prend la définition suivante comme point de départ :

« Selon l'Encyclopédie de philosophie universelle, le sens est l'ensemble d'effets du discours ; il est le produit de l'activité linguistique. Il est de nature langagière, symbolique et discursive. Ses origines sont à localiser dans le jeu des oppositions, des associations, des différences entre les signes (mots, phrases, ... textes) (Auroux, 1990, 2349) ».

Dans le langage, « le sens est véhiculé par : la forme sonore d'un fragment du discours ; la mimo-gestualité² ; la position corporelle, la proxémique³ ; l'image visuelle de la page manuscrite ou imprimée. » D'un point de vue linguistique, le sens lexical, grammatical et pragmatique sont également pris en compte. (De Man-De Vriendt, 2000, p. 24).

La construction du sens en langue étrangère s'appuie sur la construction du sens en langue maternelle. Ainsi, « apprendre une langue étrangère, c'est exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées lors de l'acquisition de la L1 pour les appliquer à une autre langue (Bialystock, 1990) » (De Man-De Vriendt, 2000, p. 28). Et pour comprendre une langue étrangère, « l'apprenant doit s'entraîner à diriger son attention sur des informations pertinentes pour les intégrer en temps réel (comme pour la L1). Ce contrôle remplit trois fonctions : la sélection d'éléments appropriés, leur intégration et la prise en compte des contraintes en temps réel » dans le cas d'une interaction en face à face (De Man-De Vriendt, 2000, p. 28).

De Man-De Vriendt aborde le sujet de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), basée sur l'idée que l'accès à une langue étrangère (et donc la compréhension) se fait par l'oral (2000). Cette méthode, historiquement ancrée dans les années 1960-70 en France, a connu un fort développement durant cette période. Certes, on peut difficilement imaginer l'utilisation de la méthode SGAV telle quelle dans les pratiques de classe actuelles, d'une part parce que les supports utilisés ne sont pas authentiques, et d'autre part parce que le progrès technique permet aujourd'hui d'aller plus loin. Mais certains aspects de cette méthode restent intéressants, car par exemple :

« la méthodologie SGAV selon Guberina (1965) vise à guider l'apprenant dans la sélection et la combinaison d'éléments pertinents pour l'élaboration de représentations dotées de sens : comme auditeur/lecteur, pour répondre ou réagir ; comme locuteur/scripteur, pour négocier et se faire comprendre. Comprendre et se faire comprendre dans une langue étrangère pour atteindre un objectif visé, mais encore comprendre et se faire comprendre vite et correctement » (De Man-De Vriendt, 2000, p. 33).

J'ajouterai que le déroulement d'une séance SGAV était particulièrement structurée (présentation du dialogue enregistré ; explication séquence par séquence ; répétition des structures et du dialogue entier ; exploitation des éléments appris ;

² « Ensemble des mimiques et des gestes réalisés par un individu » (Universalis, s.d.)

³ « Étude de l'utilisation de l'espace par les êtres animés dans leurs relations, et des significations qui s'en dégagent » (Larousse en ligne, s.d.)

transposition par jeux de rôles et activités de dramatisation) et qu'elle présentait des avantages tels que « l'accent sur la prononciation correcte », la « présentation graduelle des structures grammaticales et du vocabulaire » ou encore le fait de « commencer par la langue parlée ». Mais ses désavantages (« excessive automatisations des structures », « langue trop artificielle » qui posait problème quand il s'agissait de comprendre un natif, ou « conception simpliste du langage ») la rendent en partie obsolète à l'heure actuelle (Ivan, 2006, pp. 18-19).

Ce qui me mène à la question de l'« expression » ; car comme le montre la méthode SGAV, il s'agit dans un premier temps de comprendre, puis de pouvoir s'exprimer en réinvestissant les éléments compris. J'ai retenu deux définitions du terme « s'exprimer » du Larousse en ligne : « se faire comprendre par le langage, formuler sa pensée par la parole » et « faire connaître ses sentiments, ses opinions » (s. d.). Ces définitions me semblent intéressantes, car elles rejoignent des dimensions de l'oral présentées par Sylvie Plane, comme la dimension affective ou cognitivo-langagière.

Rivenc-Chiclet (2000) pose la question des objectifs pour les apprenants d'une langue étrangère et souligne qu'il serait dommage de ne pas combiner les termes « comprendre » et « s'exprimer ». La « perspective de l'entraînement à la compréhension orale en vue de la production » (2000, p. 135) abordée par Rivenc-Chiclet m'intéresse pour la réalisation de mon expérimentation n°1. Elle se base sur une démarche « constructiviste » qui suppose certaines conditions. En effet, cette perspective nécessite que les apprenants (qui constituent un groupe classe) aient « un certain bagage linguistique ... pour pouvoir commencer à raisonner sur la langue » et que les « étudiants "charismatiques" » n'imposent pas leurs stratégies. Aussi, cette approche dite « écologique » se veut « plus longue (discussions, tâtonnements) » et « n'aborde pas tous les problèmes de langue car les apprenants les ignorent ou peuvent les esquiver » (2000, p. 135). Enfin, cette démarche est « plus complexe pour l'enseignant peu expérimenté » car elle comporte une part d'improvisation non négligeable (2000, p. 135). Pour l'enseignant, il s'agira d'aider les apprenants à tendre vers l'expression, dans une démarche qui pourra être plus ou moins contrôlée selon les besoins des apprenants.

Pour Rivenc-Chiclet, il est donc clair que les compétences de réception et de production ne sont pas dissociées : « toute avancée dans un domaine entraîne d'autres ailleurs » et il est bénéfique d'exploiter cette « synergie » (2000, p. 89). Et s'il est possible de passer de la compréhension à l'expression, l'inverse est également vrai : « À l'écrit comme à l'oral, la production peut servir de tremplin à la compréhension : "Même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal", écrit Boulouffe (1992) » (2000, p. 89). Notons que ce point de vue rejoint la théorie de Bakhtine selon laquelle le langage aide à construire la pensée. En milieu scolaire, l'enjeu est donc double :

« Si de nos jours les compétences de réception sont une nécessité *de fait*, et privilégiées comme telles, elles devraient, nous semble-t-il, rester autant que possible associées à un minimum de compétences de production, parce que ces deux compétences sont interactives, et pour motiver les apprenants à ne pas trop réduire leurs ambitions, les préparant ainsi à un apprentissage ultérieur plus approfondi » (Rivenc-Chiclet, 2000, p. 90).

Notons que cette citation appelle à développer l'apprentissage des langues étrangères chez les élèves. Et qu'en tant qu'enseignant, nous pouvons donc penser à des moyens d'encourager cet approfondissement en dehors de la classe.

2.2 Les concepts de motivation et d'engagement

Tout comme les concepts de « compréhension » et d' « expression », la « motivation » et l' « engagement » sont deux concepts à la fois complexes et difficilement dissociables. Toutes les théories ne pourront donc pas être couvertes ici, mais certaines qui ont nourri ma réflexion tout au long de la rédaction du mémoire seront exposées.

Le Larousse en ligne propose des définitions très condensées de ces termes : la « motivation » est « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ; cause » ou les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir » (s. d.). Alors que l' « engagement » est défini comme étant l' « acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie » ou le « fait de prendre parti sur les problèmes politiques ou sociaux par son action et ses discours » (s. d.). L'objectif de cette sous-

partie est d'explorer d'autres définitions qui prennent en compte motivation et engagement en contexte scolaire.

2.2.1 La motivation

Selon le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, la motivation est un « ensemble de phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé ».

« Trois théories de la motivation dominent et se complètent :

- 1 / La théorie béhavioriste : par le jeu des renforcements positifs et aversifs, l'individu est, dès le début de la vie, conduit à rechercher certaines situations et à en éviter d'autres ; ainsi se créent sans doute les premières attitudes. (...)
- 2 / La théorie psychanalytique : les pulsions sexuelles et agressives refoulées restent actives dans l'inconscient et s'expriment de façon indirecte ou symbolique.
- 3 / La théorie cognitive : elle complète les deux précédentes en y ajoutant le facteur rationnel. L'individu s'assigne consciemment des objectifs, pèse les risques et adapte ses comportements en conséquence. » (De Landsheere, 1992, p. 199).

Parmi ces trois théories, c'est la théorie cognitive qui prédomine quand il s'agit de réunir éducation et motivation. D'après Hay, « l'apprenant est considéré comme un individu à motiver » (2005, paragr. 2). Mais quelles sont les motivations de l'apprenant ? Lors d'un entretien avec Mattioli ayant pour thèmes la motivation et l'apprentissage des langues, Vallerand cite les types de motivation suivants : « la motivation intrinsèque, c'est-à-dire quand on apprend quelque chose par plaisir » ; la « motivation extrinsèque ... que l'on espère plus auto-déterminée, sous la responsabilité de l'étudiant qui est en charge de sa formation » ; « l'introjection – c'est faire quelque chose par culpabilisation, en étant poussé par un sentiment de culpabilité – ou encore la régulation externe, quand les étudiants se sentent poussés par leurs parents » ; et « l'absence de motivation, ou l'absence relative de motivation » (2005, paragr. 9).

D'après Rolland Viau, il existe dix conditions « pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves » :

- elle doit « être signifiante aux yeux de l'élève » ;
- « être diversifiée et s'intégrer aux autres activités » ;
- « représenter un défi pour l'élève » ;
- « être authentique » ;
- « exiger un engagement cognitif de l'élève » ;
- « responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » ;
- « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » ;
- « avoir un caractère interdisciplinaire » ;
- « comporter des consignes claires » ;
- et « se dérouler sur une période de temps suffisante » (2000).

Certaines de ces conditions seront exploitées lors de mes expérimentations.

Toujours dans le domaine de l'éducation, on peut noter la « motivation scolaire » que Barbeau schématise (voir Figure 2 ci-dessous) en mettant en relation les « déterminants », les « indicateurs » et les « variables intervenantes » de la motivation scolaire. Les déterminants reposent sur « **les systèmes de conception** regroupant la conception des buts de l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et **les systèmes de perception** regroupant les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche » (Barbeau, 1993, p. 21). Alors que les indicateurs de la motivation se manifestent par « l'engagement cognitif », la « participation » et la « persistance ». Les variables intervenantes sont quant à elles liées aux caractéristiques propres à l'individu lui-même, telles que son âge, son sexe, son origine ethnique ou encore ses résultats antérieurs.

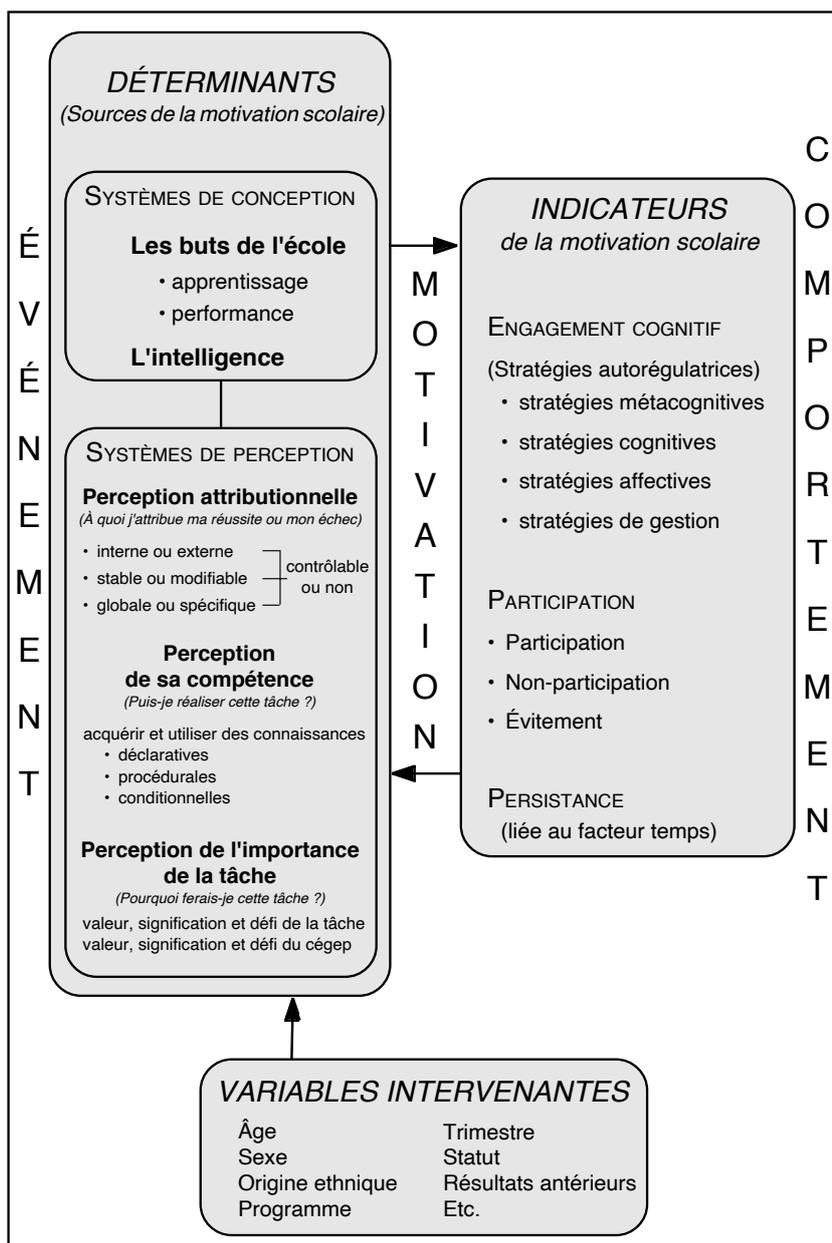
Mon interprétation du schéma de Barbeau est que les déterminants représentent l'implication de l'enseignant, tandis que les indicateurs représentent celle de l'élève. En effet, je pense qu'il appartient à l'enseignant de clairement définir les buts de la discipline qu'il enseigne, d'explicitier les tâches et de les rendre accessibles pour les élèves en proposant des tâches adaptées à leur niveau. Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire étant en constante interaction, il me semble alors pertinent de dire que si l'enseignant remplit son rôle, des signes d'implication pourraient alors être observables chez les élèves. Outre les signes de participation et de persistance (comme le fait de poser des questions, d'être attentif, de faire les activités proposées, le temps passé à réaliser les travaux dans et hors classe), l'enseignant peut s'appuyer sur les indicateurs de l'engagement cognitif pour évaluer la motivation scolaire des élèves (Barbeau, 1993, pp. 24-25). Voici un rappel des différentes stratégies citées par Barbeau et que les élèves utilisent lorsqu'ils sont cognitivement engagés :

- *les stratégies métacognitives* : « la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des processus en constante activité à chaque étape de l'apprentissage » ;
- *les stratégies cognitives* : « "des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises" (Saint- Pierre, 1991, p. 16) » ;
- *les stratégies affectives* : « des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage ; ce sont des stratégies qui favorisent le contrôle des sentiments et des émotions » ;

- et les *stratégies de gestion* : « des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche, de demander l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire, etc » (1993, p. 25).

Figure 2 : La motivation scolaire de Denise Barbeau

Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire



© Denise Barbeau, 1993

2.2.2 L'engagement

D'après le schéma de Barbeau (Figure 2), l'engagement cognitif est une conséquence de la motivation. On peut donc en déduire que si l'on réunit les conditions favorisant la motivation, on augmente les chances d'engagement des élèves. L'engagement scolaire comporterait trois dimensions : comportementale, affective et cognitive. La « dimension comportementale serait basée sur le concept de participation » ; tandis que que la dimension affective relève des réactions positives ou négatives des élèves ; et que la dimension cognitive concerne l'investissement. (Archambault, 2006, pp. 27-28).

Depuis 2018, l'engagement fait partie des thèmes étudiés en EMC (enseignement moral et civique) du cycle 2 au cycle 4 (Ministère de l'Education Nationale, 2018). On constate qu'il y a une volonté d'inculquer une « culture de l'engagement » aux élèves, fondée sur « trois composantes principales : l'implication, la responsabilité, le rapport à l'avenir » (Académie de Grenoble, s. d.). Les définitions du Larousse en ligne citées plus haut revêtent une dimension collective de l'engagement, dans laquelle le rapport aux autres semble prévaloir. Mais la culture de l'engagement enseignée aux élèves n'est plus uniquement collective, mais individuelle ou personnelle aussi. Boarini déclare que

« l'engagement n'est plus subordonné à l'exécution d'une *action* mais il est subordonné à la construction d'une *personnalité* ; il n'est plus suspendu une fois réalisée l'action qui avait été promise mais il est conçu comme ce qui anime et ce qui donne du sens à toute l'existence ; il n'est plus une relation d'une personne à une autre mais il est une relation de soi à tous les autres, présents ou possibles » (s. d.).

Ainsi, c'est l' « acceptation moderne » (Académie de Grenoble, s. d.) de l'engagement qui est ici mise en valeur, qui encourage les élèves à se mettre à l'action pour leur propre développement personnel en tant que citoyen, mais aussi pour donner du sens à son action au regard des autres. Cette culture de l'engagement peut être transposée au cours de langues vivantes. Par exemple, « savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche » ou « être responsable de ses propres engagements » (Ministère de l'Education Nationale, 2018) sont des compétences qu'on peut aisément transférer à d'autres disciplines que l'EMC.

A l'instar des dix conditions favorisant la motivation énumérées par Viau, le réseau PERISCOPE a « examiné [l'engagement des élèves] sous différents regards » (PERISCOPE, 2018). En effet, l'engagement peut être analysé sous les regards des caractéristiques personnelles des élèves, de la classe et des pratiques enseignantes, et des pratiques scolaires (2018). Certaines pistes pour favoriser l'engagement en prenant en compte tous ces regards sont les suivantes : « intervenir de manière proactive dès l'apparition de signes montrant une diminution de l'engagement comportemental (baisse de la participation, désengagement lors de tâches scolaires, apparition de problèmes de comportement, absentéisme) » ; « proposer des projets liés aux intérêts professionnels » et « adapter les activités d'apprentissage aux besoins des élèves » en collaboration avec divers intervenants ; « offrir des activités dans différents contextes, telles que des activités parascolaires » pour favoriser les relations entre pairs ; et « proposer des rencontres informelles individualisées, ou en petits groupes, entre l'enseignant-e et l'élève ayant un faible engagement scolaire » (PERISCOPE, 2018). Toutes ces pistes peuvent être considérées comme des manières de motiver les élèves pour favoriser leur engagement sur le long terme, puisqu'elles indiquent qu'un réel suivi quotidien des élèves permet d'assurer leur engagement.

2.3 Une question de support, mais pas que...

Une des idées clés de mon mémoire est qu'un type de support en particulier favoriserait la motivation et l'engagement des apprenants, notamment dans les compétences de compréhension et d'expression orale. Toutefois, les apports théoriques mentionnés ci-dessus m'ont fait prendre conscience du fait qu'un support, seul, ne semblerait pouvoir suffire à influencer durablement la motivation et l'engagement des apprenants. De même, bien qu'elles soient intéressantes à exploiter, « rappelons que les nouvelles technologies ne sont pas des solutions miracles à l'apprentissage d'une langue. Elles ne sont qu'un outil, et à ce titre ne sauraient être efficaces en elles-mêmes » (Knoerr, 2005, paragr. 14). Il conviendra d'allier le support et l'outil numérique à d'autres facteurs prenant en compte l'individu lui-même. C'est pourquoi je m'intéresserai également au climat scolaire dans cette sous-partie.

2.3.1 L'impact du choix des supports sur l'engagement et la motivation des élèves

Les supports sont au coeur des pratiques pédagogiques. C'est la raison pour laquelle j'en fais l'objet de mon mémoire. Je souhaite dans un premier temps souligner « la fabrique de l'action enseignante », et plus précisément le temps dédié à la préparation des supports, de quelque nature que ce soit, avant de les présenter aux apprenants. Une enquête menée par Le Ferrec et Leclère-Messebel a mis en lumière le « fait que la planification dont les supports font l'objet, se manifeste non seulement par la sélection, mais également très concrètement par des opérations de transformation auxquelles les enseignants soumettent les supports sélectionnés » (2015, paragr. 20).

Ces chercheuses ajoutent également que :

« ces transformations se traduisent par exemple par des simplifications de consignes ou du texte lui-même (vocabulaire, structures syntaxiques...), par des ajouts d'éléments sémiotiques pouvant contribuer à l'accès au sens (mimes, étiquettes-mots, illustrations imagées...), mais aussi par la réduction ou l'allongement du document (notamment exercice), ou encore par des aménagements typographiques (agrandissement de la police de caractère usuelle) » (2015, paragraphe 21).

En effet, « c'est là qu'une part invisible du métier d'enseignant se réalise : il cherche des documents (sur internet ou ailleurs) qui serviront de base au support qui sera utilisé par les élèves en classe, puis il se livre à un véritable bricolage : il imprime, photocopie, scanne, découpe, transforme, colle... » (2015, paragr. 23).

Malgré tout le temps passé à chercher et concevoir des supports, de nombreux facteurs peuvent influencer la façon dont ils seront perçus par les apprenants, en particulier en cours de LVE. C'est ce sur quoi Riquois a travaillé, et elle relève un facteur stress, qui serait plus ou moins grand chez les apprenants selon le support employé :

« on peut établir une classification des types de documents utilisés en classe en fonction de leur accessibilité pour l'apprenant et du stress qu'ils peuvent provoquer. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive mais ce que nous avons observé se ventile ainsi : le document écrit est perçu positivement, qu'il soit accompagné d'un lexique ou d'images illustratives (mais celles-ci peuvent induire une mauvaise interprétation) ; le document audio ou vidéo avec transcription écrite (document semi-écrit) occupe une position intermédiaire ; la vidéo seule est difficile d'accès, mais moins que l'audio seul » (Riquois, 2018, paragr. 41).

Ce constat, qui m'est immédiatement paru familier, est une des pierres angulaires de mon travail de recherche.

2.3.2 Le numérique : un vecteur de motivation et d'engagement

Dans un second temps, je souhaite rappeler que le développement du numérique est clairement en parallèle avec le développement de la pratique de l'oral en cours de langue. Le Baut met ce point en avant dans un dossier intitulé « Enseigner l'oral à l'heure du numérique ». Il précise que mettre la parole de l'élève au centre, et non celle du maître, invite « à innover, à organiser différemment l'espace ou le temps scolaire, à privilégier des démarches collaboratives, à exploiter de nouveaux outils » dont des logiciels d'enregistrement comme *Audacity* ou les smartphones des élèves (Le Baut, 2012). Donner l'occasion aux élèves de s'enregistrer, c'est leur donner l'occasion de se réécouter, de recommencer, de se corriger. Diverses activités sont proposées par Le Baut pour exercer l'expression orale : « s'exercer à la lecture à voix haute » ; « réaliser et mettre en ligne une anthologie sonore de textes lus par les élèves » ; ou encore « développer des capacités d'imagination et d'expression à partir d'une bande-dessinée : passer de l'image aux mots, puis de l'écrit à l'oral » (2012).

Une étude Canadienne publiée en 2005 a montré en quoi le numérique peut être source de motivation pour les apprenants, mais également pour les enseignants. Du point de vue de l'apprenant,

- « les études attribuent l'impact positif des TIC sur la motivation à quatre éléments :
- le fait de travailler avec un nouveau médium (Fox 1988 ; Karsenti 1999) ;
 - la nature de l'enseignement plus individualisé que permettent les TIC (Relan 1992) ;
 - les possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Williams 1993 ; Viens et Amélineau 1997 ; Karsenti, Savoie-Zajc & Larose 2001) ;
 - la possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Wu 1992 ; Karsenti 1999 ; Karsenti, Fortin, Larose & Clément 2002) » (Knoerr, 2005, paragr. 21).

Du point de vue de l'enseignant,

« le principal attrait de l'exploitation éducative des TIC est que leur intégration permet de libérer les forces créatrices qui sommeillent, tant chez les apprenants que chez les enseignants. L'enseignant a la possibilité de créer des activités ou des contenus qui vont amener les apprenants à agir et créer à leur tour avec l'outil multimédia » (Knoerr, 2005, paragr. 33).

Toutefois, Amadiou et Tricot ont « émis des critiques et des réserves » sur « onze mythes liés au numérique pour apprendre », le premier étant le mythe selon lequel « *on est plus motivé quand on apprend avec le numérique* ». Ces deux chercheurs concluent que « dans certains cas le numérique peut en effet améliorer la motivation des

apprenants, mais cette motivation peut être sans lien avec les performances réelles d'apprentissage » (2015, p. 104). La vision du numérique qu'ont Amadiou et Tricot se rapproche de celle de Knoerr : ils déclarent que le numérique n'est qu'un outil, que les élèves et les enseignants doivent apprendre à utiliser dans un cadre scolaire, et que l'objectif pédagogique ne doit pas être oublié lorsque l'on inclut cet outil dans les pratiques de classe (2015, pp. 104-106).

Pour conclure cette sous partie, je dirais donc que la motivation n'est pas uniquement à considérer du point de vue de l'apprenant, mais également de celui de l'enseignant. Tout un engrenage se crée autour de l'outil numérique, de la motivation, de l'apprenant, et du rôle de l'enseignant qui ne se limite pas qu'à proposer des supports. Et en plus des enjeux pédagogiques et didactiques s'ajoutent les enjeux sociaux de communication et les enjeux humains (Thiery, 2020).

2.3.3 Un cadre propice à la motivation et à l'engagement

En cours de LVE, une manière de favoriser la motivation et l'engagement des élèves est d'*Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée* (Eduscol, 2016). Il s'agit d'accompagner les élèves vers « une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire », ce dernier étant souvent « un facteur de motivation important pour l'élève dont l'enseignant pourra tirer parti » (Eduscol, 2016, p. 2) ; et de « développer l'esprit critique » en mettant en parallèle la réalité de l'élève et celle de l'aire linguistique concernée. « En effet, c'est en prenant en compte les références culturelles qu'on apprend à mieux connaître l'autre et à communiquer avec lui de manière plus efficace tout en redécouvrant sa propre culture » (Eduscol, 2016, p. 4). Pour ce faire, l'enseignant pourra utiliser différents médias : poèmes, chansons, récits, légendes, tableaux, documents vidéos (Eduscol, 2016, p. 3).

Mais comme je l'ai évoqué plus haut, les médias, ou supports, ne semblent pouvoir se suffire à eux-même pour motiver et engager les élèves. Il paraît donc judicieux de se poser la question du cadre dans lequel ces supports sont introduits. C'est là tout l'enjeu du cours de Contextualisation (F. Tupin, cours, septembre 2020) qui a été dispensé durant l'année de Master 2. Les contextes vont des plus larges aux plus

restreints. Pour illustrer cela, on peut prendre l'exemple suivant : le contexte de l'île de la Réunion, à celui la commune de St Denis, à celui de l'établissement dans lequel on enseigne, à celui de la classe à qui on enseigne, à celui de chaque élève à qui on enseigne. Les contextes les plus proches de l'enseignant (celui de la classe et celui de chaque élève) sont ceux sur lesquels il pourra agir directement et favoriser un bon climat de classe tout en prenant en compte, autant que faire ce peut, les besoins de chaque individu. Il est intéressant de faire un bref rappel de la « pyramide des besoins » selon Maslow :

Figure 3 : La pyramide des besoins selon Maslow



Comment peut-on espérer motiver et engager les élèves si on ne prend pas en compte leurs besoins ? L'enseignant n'a pas pour rôle de combler les besoins physiologiques, mais il peut toutefois intervenir sur les besoins de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement des élèves, dans l'optique de favoriser un climat de classe qui en conséquence favorisera motivation et engagement. En cours de LVE, une idée susceptible d'instaurer un bon climat de classe dès le début de l'année scolaire est de proposer une approche communicative, tout en ciblant les besoins de chacun. Pour ce faire, Frost suggère des activités de type « Breaking the Ice » accompagnées de fiches de guidage pour ne pas trop intimider les apprenants et les encourager dans leurs prises de parole (2005). Il dresse la conclusion suivante :

« Si nous arrivons à faire parler les étudiants dès les premières minutes du premier cours et si, en plus, cela leur plaît, nous réussissons sur deux niveaux. Au niveau de la motivation extrinsèque, les étudiants voient l'utilité d'une telle approche, et sur le plan de la motivation intrinsèque, ils voient que cela peut être divertissant » (Frost, 2005, paragraphe 12).

Les jeux coopératifs peuvent également être utilisés, tout au long de l'année scolaire, pour favoriser le climat de classe. De plus, ils sont un moyen de favoriser les interactions orales entre élèves. On peut donc y voir une solution pour s'assurer que tous les élèves puissent prendre la parole lors d'un cours de LVE. Le schéma suivant (Réseau Canopé, s. d.) récapitule les principaux intérêts pédagogiques des jeux coopératifs :

Figure 4 : Les intérêts pédagogiques des jeux coopératifs (Réseau Canopé)



Néanmoins, Meirieu met en garde contre « les dangers du travail de groupe laissé libre » :

« “s’en remettre à ce que chaque enfant désire faire, c’est laisser jouer les inégalités, laisser la répartition des tâches se décider à partir des expériences antérieures”. Il est donc illusoire de croire que des groupes de travail entre élèves peuvent fonctionner directement de manière démocratique et autonome accédant directement au savoir (Meirieu, 2010). Il émet des doutes sur la confiance qu’accorde le pédagogue Roger Cousinet au travail libre par groupe, en cette “confiance absolue mise dans l’enfant (...) imperméable aux influences et déterminismes psychologiques” » (Réseau Canopé, s. d.).

En somme, travailler en groupe, participer à des jeux coopératifs, cela s’apprend. Et cet apprentissage passe par l’accompagnement de l’enseignant, qui pourra par la suite laisser plus d’autonomie aux élèves.

CHAPITRE 3 :
HYPOTHÈSES DE DEPART ET
EXPÉRIMENTATIONS ENVISAGÉES

Le cadre théorique étant défini, je vais maintenant revenir sur la problématique de ce mémoire et exposer mes hypothèses de départ. J'évoquerai ensuite des observations faites dans les classes de ma tutrice, d'autres collègues et au sein de mes propres classes durant l'année scolaire. J'aborderai également les constats qui m'ont conduite vers la réalisation de mes mini-séquences expérimentales.

3.1 Synthèse

3.1.1 Retour sur la problématique

Lors de cette année de stage, je me suis questionnée sur la place de l'oral en cours de langue. En effet, si certains élèves sont très actifs à l'oral, il n'en est pas nécessairement de même pour d'autres. C'est donc pour ces autres élèves que j'ai voulu établir des changements qui les motiveraient à prendre la parole en cours de LVE. Mais l'oral n'est pas uniquement constitué de la compétence de production : avant de pouvoir prendre la parole, faut-il encore que les élèves comprennent ce qu'ils entendent, afin de pouvoir s'exprimer sur le sujet dont il est question.

Comment accroître l'engagement des élèves, tant dans les phases de réception orale que dans les phases de production orale (en continu ou en interaction), a été au coeur de mes réflexions et de mes pratiques de classe durant cette année de stage.

Je me suis également demandé quels types de supports favoriseraient la motivation des élèves, voire leur engagement sur le long terme, en matière d'oral. Et il m'a semblé pertinent d'inclure le numérique dans cette réflexion sur les supports et de l'usage que l'on peut en faire en cours de LVE.

3.1.2 Influence des apports institutionnels et théoriques

Mes lectures m'ont confortée dans l'idée que l'oral devait tenir une place centrale en cours de LVE. En effet, la recherche en didactique des langues met en lumière divers aspects de l'oral et les raisons pour lesquelles il est intéressant de s'y intéresser. Et la recherche institutionnelle prône un retour de l'oral, par exemple dans le

cadre du Grand Oral du baccalauréat, ou encore dans les programmes de ces vingt dernières années.

La perspective de Rivenc-Chiclet, selon laquelle la compréhension orale constitue un levier à l'expression orale, constitue la base de mon hypothèse n°1. Toutefois, comme Riquois l'indique, les supports audio et audiovisuels ne sont pas les plus simples à aborder pour les élèves. C'est pourquoi j'aurai recours aux conditions de Viau pour rendre l'activité de réception orale motivante pour les élèves. Mon hypothèse n°2, quant à elle, se tourne davantage vers l'expression orale et la collaboration entre élèves. Les conditions de Viau seront également exploitées, mais mises en parallèle avec les dimensions de l'oral de Plane, ainsi que les jeux collaboratifs inspirés du Réseau Canopé.

3.1.3 Méthodologies de recherche adoptées et hypothèses de départ

La méthodologie que j'ai adoptée se trouve à mi-chemin entre « recherche action » et « recherche expérimentale ». Avant d'aller plus loin, il me semble utile de définir ces deux termes :

- la « recherche action » est « une technique de recherche qui vous demande de rester en contact avec le **terrain** et la réalité. L'objectif de cette démarche est d'apprendre à **identifier des besoins ou problèmes**, avant d'établir une stratégie pour atteindre des objectifs de changement en réponse aux problèmes observés. Il faut trouver des **solutions** au problème après avoir fait des recherches concrètes ». Cette technique s'appuie « sur plusieurs outils ou méthodes d'analyse qualitative (entretiens, observation, focus group, étude de cas) ou quantitative (sondage, questionnaire) (Claude, 2020) ;
- et la « recherche expérimentale » est utilisée « pour déterminer la causalité d'un phénomène » : il s'agit d'examiner « si la variable manipulée provoque une différence sur la variable dépendante. Une expérience peut se produire sous forme de recherche sur le terrain ou de recherche en laboratoire » (Debret, 2019).

D'une part, j'ai choisi d'entreprendre une recherche action avec mes deux classes de 3^{ème}, pour vérifier l'hypothèse selon laquelle dédramatiser la réception orale grâce à des stratégies et des supports adéquats permettrait d'engager les élèves et d'augmenter les prises de parole lors des mises en commun.

D'autre part, j'ai opté pour une recherche expérimentale avec ma classe de 4^{ème} dans le but de vérifier si des supports variés et proches de la sphère personnelle des élèves susciteraient leur motivation et pourraient être considérés comme un levier pour augmenter les prises de parole lors des situations de communication.

J'ai souhaité observer mes classes, apprendre à connaître les élèves et cibler certains besoins avant de me lancer dans les expérimentations qui chercheraient à vérifier mes hypothèses de départ. Et la raison pour laquelle ma recherche se trouve à mi-chemin entre action et expérimentation réside dans le fait que la recherche expérimentale que j'ai menée n'exclut pas certains paramètres de la recherche action. Les principaux outils que j'ai utilisés dans ma recherche sont l'observation, le sondage et l'entretien de recherche, afin de former des recueils à la fois quantitatifs et qualitatifs.

Définie de manière générale, l'observation consiste simplement à observer ce que les gens font et disent, sans intervenir. Mais elle « devient une méthode de recherche » lorsqu'elle est combinée « avec le reportage, la description, l'analyse et l'interprétation » (Claude, 2019). La méthode d'observation non-participante (utilisée lorsque j'ai visité les classes de mes collègues) a l'avantage d'être « utile pour définir un sujet de recherche, afin de constituer la base d'une recherche » (Claude, 2019) et c'est bien en ce sens qu'elle a participé à l'élaboration de mes scénarii pédagogiques. Toutefois, il reste possible de « passer à côté de certaines informations » (Claude, 2019) et il convient de se préparer à prendre des notes détaillées lorsque cette méthode est utilisée. J'ai également mené des observations participantes au sein de mes propres classes, car en tant qu'enseignante il me paraissait difficile de ne pas prendre part aux séances tout en observant mes classes. Je reviendrai sur cette méthode au chapitre 4.

Le sondage « est une technique de recueil de données statistiques qui permet de mesurer différents comportements, avis ou disposition, d'une population ciblée » et « les résultats ... permettent au chercheur de produire une analyse et une conclusion de son enquête, rapidement » (Claude, 2020). Pour recueillir certaines données, j'ai élaboré des formulaires (consultables en annexe 2) contenant des sondages et des questions ouvertes. L'utilisation de ce genre de formulaire a été utile d'un point de vue pratique, car cela m'a permis de récolter rapidement et en un seul endroit des données à la fois quantitatives (sondages) et qualitatives (possibilité pour les élèves d'expliquer ses réponses aux sondages par des réponses courtes). Cependant, à la place des questions ouvertes de mes formulaires, on pourrait envisager des entretiens non-directifs dans lesquels les élèves discuteraient des thèmes abordés par les sondages. Ces entretiens auraient pu être utiles à la fois aux élèves, qui exerceraient leur esprit critique, et à moi-

même : « à l'inverse du questionnaire, l'entretien de recherche établit une relation particulière entre le chercheur et l'individu interrogé. Il sert à vérifier des hypothèses et à en faire émerger de nouvelles » (Claude, 2021).

L'entretien de recherche, est défini comme étant « une technique de collecte de données informatives » et « l'avis, l'attitude, les sentiments, les représentations de la personne interrogée » sont des données pouvant être récoltées et analysées. Il en existe trois types : directif, semi-directif ou non-directif (Claude, 2021). Celui que j'ai choisi d'utiliser est l'entretien semi-directif, qui sera défini dans le prochain chapitre. Malgré la difficulté de « réaliser une étude statistique entre plusieurs entretiens semi-directifs », ces entretiens ont l'avantage de faciliter la récolte d'un « grand nombre d'informations utiles pour la compréhension d'un phénomène » et il est intéressant en tant que chercheur de pouvoir interagir avec les personnes interrogées, notamment pour approfondir un sujet précis ou relancer les interlocuteurs (Claude, 2019).

3.2 Temps d'observation et questionnements sur ma pratique

Dans cette sous-partie, j'aborderai les différentes observations et remises en question qui ont eu lieu avant la mise en place de mes mini-séquences expérimentales. Les observations évoquées sont celles que je juge les plus en rapport avec ma réflexion pour le mémoire. Pour préserver l'anonymat des collègues mentionnées ci-dessous, je remplacerai leur nom par une lettre capitale.

3.2.1 Observation de ma tutrice et d'autres collègues

Dès le début de l'année scolaire, j'ai eu l'occasion d'observer Mme L, ma tutrice, dans ses classes de 4^{ème} et de 6^{ème}, et ce de façon régulière. Ces observations m'ont servi de modèle quant à la structuration possible d'un cours de langue. En effet, aussi bien en 6^{ème} qu'en 4^{ème}, les temps de parole, d'écoute et de prise de notes sont rigoureusement définis par l'enseignante. Par exemple, lorsque les élèves ne sont pas en train d'écrire, l'enseignante leur demande de fermer leur cahier. Ainsi, les élèves savent qu'ils entrent dans une phase d'interaction ou de réception orale. Ce cadre rythme les

séances et favorise la concentration des élèves lors de chaque phase de cours. De plus, grâce à ces observations, j'ai acquis des connaissances en ce qui concerne les méthodologies, notamment celle de réception orale.

J'ai également pu observer une autre classe de 4^{ème} avec Mme M. Lors d'une séance en particulier, les élèves devaient présenter leurs nouvelles résolutions à leurs camarades de classe. J'ai particulièrement apprécié le fait que Mme M conseille chaque élève après sa présentation orale. La deuxième partie de cette séance a fait l'objet d'un visionnage d'une vidéo extraite d'une série policière, ce qui m'a donné un aperçu d'une autre façon d'aborder la réception orale. En effet, après le premier visionnage de la vidéo, l'enseignante a recueilli les premières impressions générales des élèves et les a compilées au tableau. Cette première phase de mise en commun collégiale a lieu plus tôt que dans la méthodologie utilisée par Mme M. Cette façon de faire a permis de s'assurer que l'ensemble de la classe possédait les mêmes informations, avant de regarder à nouveau la vidéo à la maison pour compléter ses notes pour la séance suivante.

Mme D m'a accueillie dans une classe de 5^{ème}, le jour d'une tâche finale. Ce fut l'occasion pour moi de voir l'aboutissement d'une démarche actionnelle menée avec les élèves. Lors de cette tâche finale axée sur l'interaction orale, le rôle des élèves (« fortune teller » ou « client ») était tiré au sort juste avant la présentation de ces derniers. Bien que les élèves se soient préparés aux deux rôles, le facteur hasard a permis de créer une situation qui se rapproche d'une situation de communication authentique, avec une part de spontanéité dans le discours. Aussi, la mise en scène a été particulièrement soignée : chaque élève était doté de ses propres accessoires (boule de cristal, jeux de carte...) et cette touche personnelle a favorisé leur engagement dans la tâche.

Enfin, j'ai assisté à une séance de rebrassage grammatical, avec une classe de 3^{ème} de Mme C. L'originalité de cette séance est qu'elle a permis à tous les élèves de prendre la parole, en participant à des « jeux sérieux » ayant pour thème le point grammatical révisé ce jour là. Pour mettre en place ces jeux sérieux, Mme C s'est servie du numérique pour créer des diapositives dynamiques, qui ont surement participé à engager les élèves tout au long de la séance.

3.2.2 Comment intégrer certains éléments observés dans les classes de mes collègues dans ma pratique ?

Bien sûr, toutes les classes sont différentes et deux classes ne réagiront pas tout à fait de la même manière à la même activité qui leur sera proposée. Aussi, les observations que j'ai pu faire ne doivent pas être interprétées comme des pratiques fixes et indéniables. Mais voici quelques points que je retiens des observations citées ci-dessus et d'autres observations, que j'ai adoptées et adaptées à ma pratique :

- Accorder plus de temps de parole aux élèves : lors de mes premières semaines de stage, j'ai remarqué que mes séances étaient menées de manière presque totalement magistrale, la parole étant centrée sur moi et non sur les élèves, ce qui ne favorisait pas les temps d'échanges entre élèves, pourtant essentiels dans un cours de LVE. Je me suis donc inspirée de ma tutrice et j'ai appris à mettre en place des temps de travaux en binôme ou en groupe, durant lesquels les élèves peuvent interagir en langue cible.

- Donner un feedback le plus régulièrement possible : dire clairement aux élèves quels sont leurs acquis et quels sont les points sur lesquels ils doivent travailler permet de les guider plus efficacement dans leur apprentissage de la LVE. Les tableaux de compétence du *CECRL* sont une aide, car ils permettent de situer la progression des élèves de manière objective.

- Ne pas hésiter à encourager les élèves : il est essentiel de valoriser les interventions des élèves, de prendre en compte chaque intervention, d'être attentif aux réponses de chacun. C'est un moyen de favoriser le climat de classe et la motivation de chacun.

- Stimuler les élèves par des défis : les élèves ont souvent besoin de sentir que ce qu'ils font sera récompensé. Mettre en place des défis avec des petites récompenses (comme des points bonus, une note de participation, le droit d'écouter une chanson si les objectifs sont atteints...) à la clé semble permettre d'engager ceux qui sont parfois dans le refus de s'impliquer.

- Utiliser l'approche actionnelle : comme prescrit par le *CECRL*, l'approche actionnelle permet à l'élève de se mettre en scène, de se rendre acteur de son

apprentissage. Ainsi, l'élève est personnellement impliqué, puisqu'il a un rôle et des objectifs bien définis, ce qui permet de donner du sens également aux apprentissages.

- Inclure des activités ludiques lorsque cela est possible : tout comme les défis, la dimension ludique semble pouvoir motiver les élèves les plus réticents. Mais il faut bien veiller à ce que la dimension pédagogique ne soit pas mise de côté lors de ce genre d'activité.

3.2.3 Préparer le terrain pour mes expérimentations

Les observations et les remises en question de certains aspects de ma pratique m'ont permis de préparer le terrain pour mes expérimentations. Effectivement, même si j'étais consciente de l'importance d'un bon climat scolaire, je me suis rendue compte de la différence entre mes connaissances théoriques et mes pratiques de classe. C'est en sachant cela que j'ai pu travailler sur la relation de confiance qu'il peut y avoir entre enseignant et élèves, et sur divers moyens de les motiver et de les engager en cours de LVE.

Pour citer un exemple, je veille désormais à ce que chaque intervention d'élève soit relevée et encouragée, et je prends en note leur participation. Ce qui me permet de faire le bilan, au bout de quelques séances, de ceux qui se sont plus ou moins investis à l'oral lors du cours. Cette méthode semble avoir porté ses fruits, puisque certains élèves timides n'attendent plus d'être sollicités et prennent volontiers la parole, ce qui est un signe d'engagement de leur part. Cette démarche a également été accompagnée d'une réflexion menée avec les élèves, pour leur rappeler que chacun doit être libre d'intervenir sans craindre les moqueries ou remarques désobligeantes d'autres élèves, notamment lorsqu'une prononciation en anglais n'est pas correcte ou que l'élève prenant la parole ne trouve pas immédiatement ses mots.

En ce qui concerne la réception orale, la première séance centrée sur cette activité langagière que j'ai menée ne s'est pas déroulée comme prévu : les élèves étaient perdus, les écoutes fragmentées que j'ai tenté de mettre en place n'étaient pas structurées, et j'espérais des élèves qu'ils puissent en même temps écouter le document audio et remplir un questionnaire à la fois. Je pensais leur apporter une aide en leur

donnant ce questionnaire, mais tout l'effet inverse s'est produit : je les ai mis en difficulté en ajoutant une activité de réception écrite à l'activité de réception orale. Par la suite, j'ai retravaillé la méthodologie de réception orale avec toutes mes classes, en m'appuyant sur ce que j'ai pu observer chez ma tutrice. La méthodologie que j'ai choisi d'adopter est consultable en annexe 3. Les élèves, bien qu'ils aient assimilé la méthodologie après plusieurs entraînements à la réception orale, ne se mettent pas tous en activité lorsqu'un document audio(visuel) fait l'objet d'une séance. C'est ce constat qui fait l'objet de mon expérimentation n°1.

Mon expérimentation n°2, elle, se base sur le constat que les élèves ne se sentent parfois *pas* ou *plus* concernés par les activités qui leur sont proposées. La première séquence de l'année effectuée avec les 4^{ème}, intitulée « Back To School » comportait trop d'objectifs à atteindre en une seule séquence, et les élèves m'ont semblé noyés dans le flot d'informations que je voulais leur transmettre, ce qui semble avoir engendré une certaine perte d'engagement pour certains. Peut-être se sentaient-ils dépassés par tous les points grammaticaux ou tout le lexique à apprendre ? A la suite de cette séquence, j'ai choisi de faire soit des séquences plus courtes, soit des séquences en deux parties. De plus, cette classe de 4^{ème} étant difficile à encadrer, j'ai tenté de varier les thèmes pour que chaque élève, à un moment de l'année, y trouve son compte (« Discover London » ; « Gangsters and Detectives » ; « The Food Truck Project »...). Et je me suis penchée sur l'intérêt du ludique avec cette classe à partir du moment où une activité incluant un virelangue a remporté un succès unanime (voir annexe 4).

3.3 Contexte et expérimentations envisagées

Je vais à présent développer les expérimentations envisagées, après avoir mentionné le contexte dans lequel celles-ci ont eu lieu.

3.3.1 Contexte

Les expérimentations se sont déroulées lors du deuxième trimestre, au mois de mars. Comme précisé plus haut, j'ai souhaité observer mes classes et connaître un peu

mieux mes élèves avant de mettre en place les mini-séquences expérimentales, ce qui m'a permis d'acquérir un certain bagage professionnel et de prendre du recul sur ma pratique avant d'expérimenter. Je dirais donc que les mini-séquences viennent mesurer l'impact des activités proposées à l'instant précis où elles se déroulent, mais qu'elles prennent également appui sur les habitudes qui ont été installées petit à petit avec les élèves tout au long du premier trimestre.

En effet, outre le travail mené sur le climat de classe, le numérique joue un rôle important pour assurer une continuité entre le cours d'anglais et l'extérieur. Mes élèves n'ayant pas de manuel, j'utilise l'application *Ecole Directe* pour poster les diaporamas et autres documents utilisés lors de chaque séance. Cela a également permis de réduire le temps de prise de notes en classe : une partie de la correction peut être prise à la maison. L'avantage de ce système est qu'il dégage du temps pour faire une activité supplémentaire en classe, et que l'élève reviendra sur son cours d'anglais au moins une fois pour prendre la correction. En revanche, pour que cela reste efficace, je vérifie à chaque nouvelle séance que les élèves aient effectivement pris leurs notes à la maison.

De plus, je peux maintenir un contact par mail avec les élèves entre deux cours : ils peuvent m'écrire en cas de difficulté et je peux également leur apporter des précisions ou faire des rappels sur ce qui est attendu lorsque cela est nécessaire. Comme Thiery le suggère, le numérique permet également de mettre en place une pratique hybride, de travailler les compétences orales à distance : les élèves peuvent m'envoyer des productions orales par mail, parfois effectuées seules et d'autres fois en binôme.

3.3.2 1er scénario pédagogique

Rappel de l'hypothèse n°1 : dédramatiser la réception orale grâce à des stratégies et des supports adéquats devrait permettre d'engager les élèves et d'augmenter les prises de parole lors des mises en commun.

Classes concernées : Cette expérimentation a été menée avec les 3^{ème} E et C.

27 élèves composent la 3^{ème} E. C'est une classe décrite comme active et dynamique par l'ensemble des enseignants qui travaillent avec elle, malgré quelques bavardages entre certains élèves. En cours d'anglais, malgré l'hétérogénéité du niveau

des élèves, l'entraide et la coopération font qu'une grande majorité des élèves s'engagent dans la plupart des activités proposées. Cependant, il y a trois cas plus délicats : un élève a baissé les bras dans toutes les matières, ne fait plus le travail demandé et perturbe régulièrement le cours ; un autre a reçu un avertissement pour comportement ; et une autre est très timide et participe difficilement aux activités portées sur l'oral.

La 3^{ème} C, composée de 28 élèves, a un profil semblable à celui de la 3^{ème} E. Mais le bavardage est un problème de plus en plus récurrent dans l'ensemble des disciplines. Lors du conseil de classe du 2^{ème} trimestre, les délégués ont rapporté que ce bavardage est dû au sentiment de manque de liberté qu'éprouvent les élèves en cette période sanitaire difficile. En cours d'anglais, trois élèves manquent de régularité et cela s'est ressenti dans leurs bulletins trimestriels ; mais d'autres élèves ont fait des progrès remarquables, sûrement liés à des dispositifs tels que « Devoirs Faits ». Ces élèves sont de plus en plus actifs et participent à rendre la classe dynamique.

Scénario pédagogique envisagé : Cette expérimentation est prévue en deux étapes, et vise à faire de la réception orale un levier pour la production orale :

- L'étape 1 se base sur mon propre constat et sur celui de Riquois, selon lequel « l'écoute d'un document audio ou vidéo entraîne une situation où l'apprenant est captif du rythme choisi par l'enseignant ou imposé par le groupe » et que « la transcription écrite peut être un moyen de pallier cette difficulté, mais elle transforme le document audio en document écrit et il est tentant de décrocher de l'écoute pour choisir une lecture plus rassurante » (2018, paragr. 42). Le but de cette première étape est de mesurer le fait que les élèves ne sont pas tous rassurés face à l'activité de réception orale. Pour ce faire, ils pourront choisir de travailler soit sur un document audiovisuel, soit sur le script du document audiovisuel. Donner à un élève

« la possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. Une activité risque de devenir démotivante si elle exige de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon » (Viau, 2000).

Dans un premier temps, l'anticipation thématique du document se fera en classe entière. Une fiche de travail portant sur le document étudié sera ensuite distribuée et lue, avant la phase de réception. Cette fiche de travail permet de m'assurer que les élèves se mettront effectivement au travail (notamment le groupe qui se rendra en salle d'étude,

car je ne pourrai pas vérifier s'ils se lancent dans la réception active du document ou s'ils se contentent de le lire passivement).

Dans un second temps, les élèves travailleront en autonomie sur le document de leur choix. Ma supposition à cette étape est que la majorité des élèves se tourneront vers le script. Ceux-là iront en salle d'étude accompagnés d'un surveillant, et ceux qui ont choisi le document audiovisuel resteront en classe avec moi. Chaque groupe disposera de vingt minutes pour étudier son document. Ceux qui ont choisi le document audiovisuel disposeront de trois écoutes globales, entre lesquelles ils auront deux minutes pour compléter leurs notes, et le reste du temps pour finaliser la fiche de travail. Ceux qui choisiront le script devront gérer leur temps pour lire le script et compléter la fiche de travail.

Dans un troisième et dernier temps, les deux groupes seront réunis pour participer à la mise en commun collective.

- L'étape 2 est à considérer comme une remédiation. En effet, supposant que la majorité des élèves se soit tournée vers le script pour l'étape 1, le but de cette nouvelle étape est de sortir les élèves de leur zone de confort en travaillant sur un document audiovisuel, tout en dédramatisant l'approche de ce type de document. Pour cela, les élèves utiliseront leur smartphone pour accéder seul ou en binôme au document audiovisuel, qui leur sera envoyé sur *Ecole Directe* avant d'entrer dans la phase de réception active. Cette fois-ci, ils ne seront plus « captifs » d'un rythme imposé, mais auront le « choix » et la possibilité de visionner autant de fois qu'ils le souhaitent le document, de mettre pause ou de revenir en arrière. Comme l'étape 1, l'anticipation se fera en classe entière, sera suivie de vingt minutes de travail en autonomie durant lequel une fiche de travail portant sur le document audiovisuel sera à compléter, et la mise en commun se fera de façon collective.

Données à collecter : L'étape 1 permettra de faire un sondage sur le type de support avec lequel les élèves préfèrent travailler. Pendant les deux étapes, j'observerai les élèves et leur mise au travail, ainsi que le taux de participation lors des mises en commun. A l'issue de l'étape 2, un nouveau sondage sera fait pour savoir si le choix du début reste inchangé. Et un entretien semi-directif sera mené avec les élèves volontaires. Ce type d'entretien, « aussi appelé entretien qualitatif ou approfondi », a pour but de

« récolter des informations qui apporteront des explications ou des éléments de preuves à un travail de recherche ». Plus précisément, l'entretien mené sera « centré (ou ciblé) » car il s'agira pour moi de me concentrer sur une expérience précise et de poser des questions ouvertes sur cette dernière (Claude, 2019). Cet entretien me permettra donc de recueillir l'avis des élèves sur ce que le travail individuel ou en binôme leur a apporté, ainsi que sur leur ressenti lors de la mise en commun collective de l'étape 2 du scénario pédagogique.

3.3.3 2ème scénario pédagogique

Rappel de l'hypothèse n°2 : des supports variés et proches de la sphère personnelle des élèves devraient susciter leur motivation et seraient un levier pour augmenter les prises de parole lors des situations de communication.

Classe concernée : Le scénario pédagogique permettant de vérifier l'hypothèse n°2 a été réalisée avec la classe de 4^{ème} J, qui se compose de 30 élèves. J'ai rencontré des difficultés avec cette classe dès le début d'année : bavardages incessants, manque de concentration, envoi de projectiles dans la classe... Bien sûr, tous les élèves ne sont pas perturbateurs, mais ceux qui le sont peuvent rapidement avoir une influence sur ceux à côté desquels ils sont assis en classe. Je me suis remise en question, notamment sur le degré d'autorité à avoir dans ce genre de situation. Je me suis également rapprochée des autres enseignants pour savoir comment les élèves se comportaient dans leurs disciplines, et il s'avère qu'ils ont la même attitude avec d'autres collègues. J'ai finalement pris contact avec le directeur de l'établissement et les CPE, qui sont intervenus à deux reprises durant l'année pour rappeler aux élèves quelle attitude était attendue d'eux en classe. Ces interventions ont été efficaces et les élèves sont plus attentifs depuis. Le niveau des élèves en anglais est hétérogène dans cette classe également, mais contrairement aux classes de 3^{ème}, leur attitude entrave régulièrement leur progression. Les difficultés rencontrées m'ont fait hésiter quant à la mise en place d'une expérimentation avec la classe de 4^{ème}. Mais j'ai finalement changé d'avis, car justement il me semblait qu'une réflexion méritait d'être menée afin de trouver des

solutions aux problèmes rencontrés avec cette classe, notamment la mise au travail et la motivation des élèves.

Scénario pédagogique envisagé : Pour cette expérimentation, ce sont deux moments du scénario pédagogique que j'analyserai en détail et non toute la séquence. Ces moments sont plus axés sur les activités de communication langagière de production et d'interaction que de réception orale. Je me suis inspirée de la page web *Les attendus pour le climat de classe et pour l'élève* du Réseau Canopé, selon laquelle les jeux coopératifs permettent à l'élève « d'accroître sa capacité à communiquer avec les autres (oser s'exprimer, échanger avec respect) » (Réseau Canopé, s. d.). De plus, il y a un lien fort entre les conditions pour motiver décrites par Viau et les jeux coopératifs, qui peuvent par exemple « représenter un défi pour l'élève », « exiger un engagement cognitif » ou « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » (Viau, 2000).

Le but est de mesurer l'engagement et le taux de participation des élèves, notamment les prises de parole, lors de la mise en place d'un « jeu sérieux » et d'un jeu coopératif. Pour se faire, je souhaitais proposer aux élèves de prendre part à l'élaboration d'un jeu coopératif en classe et à la maison, auquel ils joueraient par la suite. Mais j'ai finalement dévié de mon idée de départ et j'expliquerai pourquoi dans le prochain chapitre.

Toutefois, l'enjeu reste le même : inciter les élèves à s'appropriier les connaissances liées aux cours d'anglais (notamment celles de la séquence en cours) par le biais du jeu, et de les réinvestir à l'oral face à un petit groupe d'élèves ou au groupe classe. La motivation et l'engagement des élèves lors des jeux pourront être comparés à leur engagement lors d'autres activités en dehors de ces jeux.

Données à collecter : Avant la mise en place de l'expérimentation, un sondage a été soumis aux élèves pour savoir s'ils ont l'occasion de participer à des jeux coopératifs dans des matières autres que l'anglais, et s'ils y participent activement ou non. Pendant l'expérimentation, j'ai observé l'attitude et les prises de parole des élèves. A l'issue de l'expérimentation, un nouveau sondage leur a été soumis pour savoir s'ils souhaitent renouveler l'expérience des jeux coopératifs en cours d'anglais. Ce sondage devait être suivi d'un entretien semi-directif pour recueillir l'avis des élèves sur ces jeux

et leur demander s'ils se sentent plus à l'aise à l'oral lors des jeux coopératifs, et pourquoi. L'entretien n'ayant pas pu avoir lieu en classe, j'ai envoyé les questions que je souhaitais poser aux élèves via un formulaire, qu'ils devaient remplir à la maison pour le cours suivant.

CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF

4.1 Expérimentation avec la 3^{ème} E

La première expérimentation fait l'objet d'un scénario pédagogique axé sur le culturel et ayant pour thème l'Afrique du Sud. Les élèves ont d'abord (re)découvert des informations générales à propos de l'Afrique du Sud, puis les aspects touristiques de Johannesburg et de Soweto. Outre l'intérêt de pouvoir mener mon expérimentation, cette mini-séquence a également pour but d'amorcer une réflexion sur les différentes facettes de l'Afrique du Sud, car le scénario pédagogique suivant portera sur l'Apartheid (ces deux mini-séquences réunies constituent une séquence entière).

4.1.1 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation menée avec la 3^{ème} E ne s'est pas déroulée tout à fait comme prévu. En effet, lorsque j'ai préparé l'étape 1, j'ai directement pris en compte certains paramètres de l'étape 2. Ce qui a provoqué un décalage entre la réalisation de l'étape 1 et les résultats du premier recueil de données.

La première séance de l'expérimentation a débuté par une anticipation thématique en classe entière, à partir d'un document iconographique. J'ai ensuite demandé aux élèves de sortir leur smartphone et je leur ai envoyé un sondage (auquel ils pouvaient accéder via *Ecole Directe*) portant sur leur préférence entre différents types de documents. Suite au sondage, je leur ai demandé sur quel type de document ils souhaitaient travailler : le document audiovisuel ou le script du document audiovisuel. Seul un élève a souhaité travailler avec le script imprimé sur papier. Les autres élèves ont reçu un second mail contenant un lien YouTube vers une vidéo intitulée *Johannesburg Has So Much To Offer!* (BETNetworks, 2019). Et une fiche de travail a été distribuée aux élèves, qui ont bénéficié de vingt minutes de travail en autonomie avant de participer à la mise en commun de façon collégiale. La mise en commun n'a pas pu être terminée ce jour là. Les supports ayant servi à la réalisation de la séance sont disponibles en annexe 5.

Lors de la deuxième séance, les élèves ont pu revoir la vidéo en classe entière, avant de terminer la mise en commun. Le reste de la séance a été dédié à des entretiens

semi-directifs avec des petits groupes d'élèves volontaires. Je leur ai demandé ce que le travail individuel leur avait apporté et s'ils se sont sentis plus à l'aise lors de la mise en commun après avoir travaillé de façon autonome sur un document audiovisuel.

4.1.2 Analyse des recueils de données

Les deux graphiques qui suivent ce paragraphe reprennent les données du formulaire 1 (comprenant trois questions de sondage et la possibilité de justifier ses choix par une réponse courte, voir annexe 2), proposé aux élèves avant la réception active :

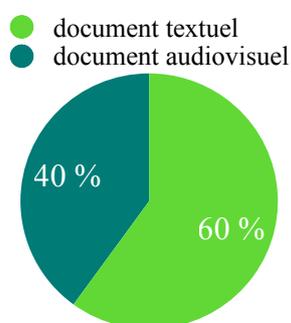


Figure 5 : Avec quel type de document préférez-vous travailler ? (3E)

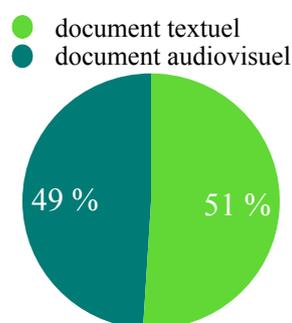


Figure 6 : Sur quel type de document pensez-vous pouvoir vous exprimer plus facilement à l'oral ? (3E)

Si la Figure 5 montre bien que la majorité des élèves de 3^{ème} E déclarent se sentir plus à l'aise avec un document textuel, la phase de réception active a illustré l'inverse. En effet, seul un élève a souhaité travailler en réception écrite. Et cinq élèves m'ont demandé s'ils étaient autorisés à activer les sous-titres de la vidéo, ce qui porte à croire qu'ils pensent être plus à l'aise avec les documents textuels. Les autres élèves se sont clairement prononcés pour la réception orale. Ce décalage entre le sondage et l'expérimentation semble s'expliquer assez facilement : les élèves ont clairement manifesté leur joie à l'idée de pouvoir utiliser leur smartphone en salle de classe. La « dédramatisation » de l'activité de réception orale, qui devait intervenir uniquement à l'étape 2 de l'expérimentation, s'est retrouvée mêlée à l'étape 1. Toutefois, malgré un temps de mise au travail assez long (les élèves étant agités au moment de sortir leur

smartphone de leur sac ; le temps de connexion à YouTube), une fois la vidéo lancée, ils se sont tous investis dans l'activité et semblaient faire de leur mieux pour compléter leur fiche de travail. Les élèves étant en totale autonomie durant cette réception active (travaillant seul ou en binôme, à l'aide de leur smartphone, sans mon intervention), j'ai pu changer ma posture d'enseignante et passer à celle du « lâcher-prise », définie comme suit :

« l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40).

La Figure 6, quant à elle, montre que les élèves sont également partagés lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral après avoir étudié un document textuel ou audiovisuel. Les raisons fréquemment évoquées pour la préférence au document textuel sont les suivantes : « parce que c'est plus facile de relire et se remémorer les informations d'un document textuel » ; « car je trouve qu'on a plus le temps de mieux comprendre pour répondre aux questions » ; « car on voit les mots et c'est plus facile de les comprendre ». Et un élève a avoué que « même si le support audiovisuel est plus "sympa" à utiliser, le support textuel est plus pratique ». En ce qui concerne le document audiovisuel, certains élèves évoquent leur mémoire auditive et visuelle qui leur permet de restituer plus aisément les informations, d'autres trouvent le support vidéo plus « attractif » et d'autres encore disent s'appuyer sur les images pour s'exprimer à l'oral.

De plus, la troisième question de sondage du formulaire 1, portant sur la préférence entre document audiovisuel ou document audio a pu montrer que 95% des élèves se tournent vers le document audiovisuel. Ce qui confirme les propos de Riquois selon lequel le document audio provoque un stress chez les élèves. Seul un avis (« les images peuvent me gêner ») s'est démarqué des autres. Le reste des élèves évoquent l'idée que travailler avec deux sens, l'ouïe et la vue, multiplie leurs chances de comprendre le document. Voir les personnes parler ou s'appuyer sur d'autres images facilite leur compréhension.

Lors de la phase de mise en commun, j'ai pu observer une participation plus active que lors de séances de réception orale qui ont pu avoir lieu plus tôt durant l'année

scolaire. Quasiment toutes les mains étaient levées et il était même difficile pour moi d'interroger tous les élèves.

Ci-dessous se trouvent les avis communs à tous les élèves interrogés lors de l'entretien semi-directif qui a eu lieu à l'issue de l'expérimentation. Les élèves déclarent que :

- le fait de travailler avec le numérique, et en particulier avec le smartphone, est motivant car c'est un objet proche de la sphère personnelle des élèves ;
- pour certains, l'outil smartphone aide à se concentrer plus que d'autres outils, car ils ont l'habitude d'être concentrés en utilisant leur smartphone pour faire des recherches ou consulter les réseaux sociaux ;
- gérer son rythme, avoir la possibilité de mettre la vidéo en pause, de réécouter un passage, facilite la compréhension ;
- travailler en autonomie aide à se concentrer ;
- travailler en autonomie est rassurant, car lors des activités de réception orale en classe entière, on ne va pas forcément revenir en arrière pour une seule personne qui n'a pas compris et qui n'ose pas le dire.

Une minorité d'élèves a évoqué le fait que travailler seul est bien, mais qu'ils ne souhaitent pas travailler de cette façon tout le temps, car ils ne pourraient pas confronter leur avis avec ceux d'autres élèves, et ne pourraient pas s'entraider s'ils travaillaient toujours de manière individuelle. Un élève a également suggéré une phase de mise en commun en groupe avant la phase de mise en commun collégiale.

La phase de mise en commun a été perçue de façon positive pour la majorité des élèves, qui se sont sentis plus à l'aise et confiants car ils ont eu le temps d'exploiter le document autant qu'ils le souhaitaient. Toutefois, trois élèves interrogés ont déclaré ne pas oser prendre la parole à cause de leur timidité et de la peur du regard des autres.

Enfin, une élève a déclaré avoir fait des recherches sur Johannesburg après avoir étudié la vidéo et complété ses notes, notamment pour vérifier l'orthographe de certains noms propres. Je n'avais pas pensé à cette éventualité en construisant l'expérimentation et j'ai donc discuté de cela avec l'élève concernée. Nous avons conclu que c'est effectivement intéressant pour les élèves les plus rapides de pouvoir approfondir sur le

sujet en faisant des recherches sur Internet, mais que cela demande de la discipline de la part de chacun pour ne pas brûler l'étape de réception active.

L'approche du document audiovisuel proposée aux élèves a changé leur point de vue initial, puisque nombre d'entre eux ont déclaré qu'ils souhaiteraient renouveler cette expérience pour améliorer leur compétence de réception orale. De plus, après avoir demandé aux élèves s'ils auraient choisi le support vidéo si celui-ci devait être abordé en classe entière, beaucoup ont répondu qu'ils se seraient tourné vers le texte. Mais la possibilité de travailler en autonomie les a stimulés et leur a montré qu'ils étaient tous capables d'aborder une réception orale et ce de manière active.

4.2 Expérimentation avec la 3^{ème} C

Le **scénario pédagogique** abordé avec la classe de 3^{ème} C est le même que celui abordé avec la 3^{ème} E.

4.2.1 Déroulement de l'expérimentation

Après m'être rendue compte que je n'avais pas tout à fait respecté les deux étapes prévues de mon expérimentation avec la 3^{ème} E, j'ai rectifié le tir avec la classe de 3^{ème} C, pour ne pas biaiser les résultats.

L'étape 1 s'est donc déroulée comme je l'ai décrit dans le chapitre 3. Et comme je l'espérais, seule une poignée d'élèves a choisi le document audiovisuel. L'autre partie de la classe est donc allée en salle d'étude sous la surveillance d'un adulte. A leur retour, je leur ai envoyé le lien vers le formulaire 1 et nous avons procédé à la mise en commun en classe entière.

L'étape 2 s'est également déroulée comme je l'imaginai. Les élèves ont travaillé seul ou en binôme sur un autre document audiovisuel intitulé *Culture and history in Soweto Township, Johannesburg, South Africa* (Mr and Mrs Romance, 2020) en utilisant leur smartphone, et s'en est suivie la mise en commun collective. Suite à cela, un entretien semi-directif a eu lieu et un formulaire 2 (annexe 2) a été envoyé aux

élèves, qui l'ont réalisé à la maison car nous n'avons pas eu le temps de le faire en classe.

4.2.2 Analyse des recueils de données

Les figures 7 et 8 illustrent les données récoltées grâce au formulaire 1 (le même qui a été utilisé avec la 3^{ème} E) :

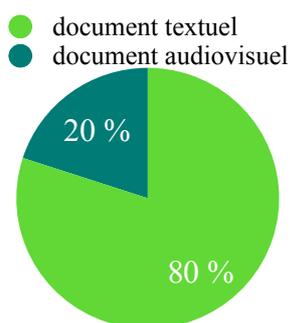


Figure 7 : Avec quel type de document préférez-vous travailler ? (3C)

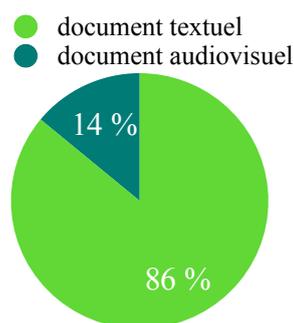


Figure 8 : Sur quel type de document pensez-vous pouvoir vous exprimer plus facilement à l'oral ? (3C)

Contrairement aux résultats observés avec la classe de 3^{ème} E, les sondages sont bien représentatifs du choix qu'ont fait les élèves en étape 1. Les raisons pour lesquelles les élèves disent préférer s'exprimer à l'oral à partir d'un document textuel sont similaires à celles évoquées en 3^{ème} E : le fait de pouvoir se référer au texte les rassure et ils peuvent ainsi avoir accès à toutes les informations, contrairement à un document audiovisuel où ils ne se réfèrent qu'à leurs notes prises durant les écoutes. Un élève a également mentionné qu'il apprécie le fait d'avoir accès à la bonne orthographe des mots et qu'il est plus facile de reformuler des phrases en partant d'un texte. Ceux qui préfèrent le document audiovisuel sont ceux qui disent s'appuyer sur les images pour compléter ce qu'ils ont pu entendre. Mais dans ce cas, on peut s'interroger et se demander si ces élèves là procèdent réellement à une réception orale lorsqu'on leur propose un document audiovisuel, ou s'ils se contentent parfois de n'effectuer qu'une réception visuelle. Lors de la mise en commun, il conviendra de distinguer les deux en demandant : « What did you *see* in the video recording ? » ou « What did you *hear* ? ».

En ce qui concerne la troisième question du sondage, les résultats sont semblables à ceux obtenus en 3^{ème} E et confirment également les propos de Riquois : 89% des élèves préfèrent le support audiovisuel, contre 11% pour l'audio. Dans cette classe également, les élèves ayant opté pour l'audio sont ceux qui trouvent que les images peuvent être gênantes, car il est difficile de se concentrer à la fois sur l'audio et la vidéo ; alors que tous les autres sont au contraire rassurés par la présence d'images.

L'entretien semi-directif avec les élèves, qui s'est déroulé à la fin de l'expérimentation et a finalement pris la forme d'une discussion avec le groupe classe, a montré qu'ils ont globalement apprécié le travail en autonomie et qu'ils souhaiteraient pouvoir travailler de cette façon à chaque fois qu'une réception orale doit avoir lieu. Le numérique les motive et les élèves ont déclaré se sentir plus libres, dans la mesure où ils avaient un contrôle sur l'avancée de leur travail.

A la maison, les élèves devaient compléter le formulaire 2 que je leur ai envoyé par mail. Ce formulaire 2 remplit deux fonctions : effectuer un sondage portant sur la perception du travail sur un document audiovisuel après l'expérimentation et récolter des avis plus individuels sur la perception de l'expérimentation par les élèves. Le sondage (figure 9) a révélé des avis plus nuancés que ceux exprimés lors de l'entretien en classe entière :

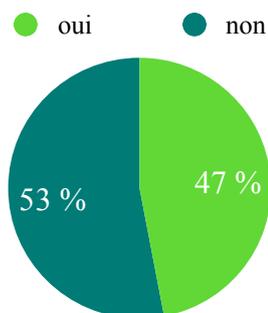


Figure 9 : Votre perception du travail sur un document audiovisuel reste-t-elle la même après avoir eu l'occasion de travailler en autonomie sur ce type de document ?

Seuls 15 élèves ont participé à ce sondage, et il n'est donc pas représentatif de l'opinion du groupe classe. C'est là le principal écueil de ce recueil effectué en

distanciel : je n'ai pas pu contrôler la participation au formulaire et m'assurer qu'il soit complété par l'ensemble des élèves. Mais voici un tableau reprenant une sélection de quelques remarques faites par les participants :

Tableau 2 : avis d'élèves suite à l'étape 2 (3ème C)

| | support choisi en étape 1 | réponse à la question du sondage après expérimentation | remarque de l'élève |
|---------|---------------------------|--|---|
| élève A | document audiovisuel | oui | « Je préfère toujours travailler sur un document audiovisuel parce que ce type de document permet à notre oreille de s'habituer à la langue » |
| élève B | document audiovisuel | oui | « Je préférerais déjà le travail audiovisuel aux textes. Je pense que comprendre l'oral est plus compliqué que comprendre un texte pour certains mais je pense aussi qu'il est plus "utile" lors d'un voyage ou autres de comprendre ce que les autres veulent nous dire... » |
| élève C | document textuel | oui | « Je suis toujours plus à l'aise avec un texte mais si on continue de s'entraîner à travailler en autonomie sur un document audiovisuel, cela changera peut-être » |
| élève D | document textuel | non | « Ça m'a permis de changer d'un texte et de comprendre l'anglais sous forme audio » |
| élève E | document textuel | non | « Non parce qu'il n'y a pas les mots, les phrases pour nous aider » |

Si les élèves ont apprécié le côté novateur de l'expérimentation, car en rupture avec ce qu'ils ont connu auparavant lors des activités de réception orale, cela n'a pas suffi à changer leur opinion de manière définitive. Il conviendra donc, à l'avenir, de renouveler cette expérience. Ainsi, les élèves se sentiraient de plus en plus à l'aise avec la réception orale. Je tiens ici à mentionner que le but de mon scénario pédagogique était d'une part de dédramatiser l'activité de réception orale et d'autre part de se servir de la compréhension comme d'un levier qui favoriserait la production orale. Ce qui m'intéressait était le fait de motiver les élèves pour qu'ils se mettent au travail dans une activité qu'ils redoutent habituellement. En revanche, je n'avais pas pour but d'évaluer le fait que les élèves obtiendraient de meilleurs résultats en réception orale, car comme l'ont mentionné Amadiou et Tricot, il n'y a pas nécessairement de lien direct entre motivation et performance réelle de travail. Je considère mon scénario pédagogique comme une première étape qui permettrait d'engager les élèves. Mais il serait nécessaire d'ajouter d'autres étapes pour tirer profit de cet engagement et mesurer la qualité de la performance grâce à diverses évaluations sur le long terme.

4.3 Prolongement des expérimentations menées avec les classes de 3ème

Après avoir mené mes expérimentations, j'ai trouvé que la phase qui devait mettre en avant l'expression orale, supposée être favorisée par la compréhension du document audiovisuel, n'a pas été assez mise en avant. J'ai donc décidé d'ajouter une activité qui permettrait aux élèves de prendre la parole en réinvestissant leurs connaissances acquises lors de la phase de réception active. Le support qui a servi à cette activité est la vidéo portant sur Soweto. J'ai également tenu compte des avis de certains élèves, qui ont suggéré une phase de mise en commun en groupe avant la mise en commun collégiale, car cela m'a semblé tout à fait pertinent pour favoriser l'interaction orale entre élèves.

Avec la 3^{ème} E, cette activité s'est déroulée sur deux séances. Lors de la première séance, ils ont pu travailler en autonomie sur le document audiovisuel et prendre des notes. Ils ont ensuite pu travailler en groupe pour partager leurs notes, avant de créer un questionnaire avec les informations recueillies. Mon but était de favoriser l'interaction entre élèves lors de ce travail de groupe. Ils ont certes interagi, mais en français et n'ont pas réellement utilisé l'anglais à l'oral. Lors de la deuxième séance, les élèves ont pu mettre leur travail en scène dans la configuration suivante :

- un groupe au tableau : joue le rôle d'animateur, pose les questions et note les résultats au tableau ;
- deux groupes en face à face : participent au quiz et tentent de répondre aux questions posées.

Pour stimuler les élèves, j'ai ajouté un défi à la mise en scène : le prix en jeu pour les gagnants du questionnaire étaient des points de participation. Cela a certes joué un rôle dans l'engagement des élèves, mais le côté ludique semble les avoir tout autant motivé à participer à l'activité. L'approche actionnelle de cette activité a également permis aux élèves d'être réellement acteurs de leur apprentissage, puisqu'ils ont su réinvestir les connaissances apprises lors de la phase de réception, et l'interaction orale en anglais lors de la mise en scène du questionnaire a en grande partie été respectée.

J'ai mené la même démarche avec la 3^{ème} C, à la différence près que le prolongement s'est déroulé sur une seule séance. En effet, ils avaient déjà pris connaissance du document audiovisuel lors de l'étape 2 de l'expérimentation. Ils ont pu revoir la vidéo en début de séance, avant de travailler en groupe et de mettre en scène le questionnaire. Dans cette classe également, les élèves se sont engagés dans l'activité et j'ai pu constater que la réception orale avait effectivement servi de levier à l'interaction orale.

4.4 Expérimentation avec la 4^{ème} J

Comme je l'ai précisé dans le chapitre 3, j'analyserai uniquement certains moments clés du scénario pédagogique mené avec la classe de 4^{ème} J. Ce dernier avait pour thème l'Australie, et plus particulièrement la culture Aborigène. Les élèves ont découvert les animaux australiens et leur place dans la culture Aborigène, notamment dans les « Dreamtime Stories ». Je rappelle que mon but ici était d'inclure des moments ludiques dans le scénario pédagogique.

4.4.1 Déroulement de l'expérimentation

1er moment ludique : Suite à une observation dans la classe d'une collègue qui utilise des « jeux sérieux », j'ai souhaité mettre la même chose en place avec ma classe de 4^{ème}. Le but était de faire un apport lexical autour d'adjectifs que les élèves pourraient réutiliser pour décrire des animaux. Pour ce faire, j'avais prévu un diaporama animé, sur lequel il y avait des images illustrant les adjectifs. L'instruction donnée était « Can you match them up ? ». Les élèves disposaient de deux minutes uniquement (pour ajouter un défi à l'activité) pour associer chaque expression à l'image correspondante. Ils étaient libres de travailler ou non en binôme. Lors de la correction, je n'ai pas pu utiliser les animations du diaporama pour faire correspondre chaque image au terme associé, car j'ai rencontré un problème technique. Les élèves sont donc venus au tableau pour relier les éléments. Le recueil de données lors de cette activité se base sur l'observation que j'ai faite des élèves et de leur implication.

2ème moment ludique : Après avoir étudié les éléments qui composent un conte de type « Dreamtime Story » avec les élèves, mon intention de départ était de leur faire fabriquer des dés à jouer, sur lesquels des noms de lieux, des personnages ou des actions figureraient à la place des points. Je m'étais inspirée de mes lectures du Réseau Canopé pour imaginer cette activité. Les élèves auraient pu se mettre par groupes de quatre, lancer les dés et construire un conte à partir des informations qui s'afficheraient sur le dé. Mais ce n'est finalement pas l'activité que j'ai retenue, car j'ai trouvé que la fabrication de tous les dés en classe serait chronophage. Il restait l'option de commencer en classe et de terminer à la maison, mais je craignais que certains ne le fassent pas et que cela puisse entraver le bon déroulement de l'activité en classe entière. De plus, cette classe n'étant pas facile à encadrer, je redoutais leur réaction lors de la mise en place d'une telle activité : tous les travaux devant être effectués à plus de deux élèves s'étaient jusqu'alors mal déroulés et je ne souhaitais pas renouveler cette mauvaise expérience. Le but étant que les élèves puissent tout de même apprendre en s'amusant, et ce dans le respect de tous.

J'ai donc opté pour une activité d'écriture collective, appelée « snowball writing » (The Secondary English Coffee Shop). Dans cette activité, les élèves travaillent en binôme et doivent écrire une histoire en trois étapes : le début, le milieu, et la fin. L'originalité de l'activité se situe dans le fait que le binôme ne dispose que de cinq minutes par étape. A la fin de la première étape, l'enseignant signale aux élèves qu'ils doivent écraser leur feuille de façon à former une boule de neige, qu'ils peuvent envoyer sur un autre binôme de leur choix dans la classe. Chaque binôme doit donc continuer l'histoire d'un autre binôme, ce qui favorise la coopération non seulement entre deux élèves, mais aussi entre les autres élèves de la classe. Le processus est répété jusqu'à ce que l'histoire soit terminée.

Avant de lancer l'activité, j'ai fait remplir un sondage aux élèves. Les instructions ont ensuite été données et les élèves se sont engagés dans l'activité. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps de terminer les trois étapes de l'histoire en classe. Un formulaire (annexe 2), à remplir à la maison, a été envoyé aux élèves pour effectuer un deuxième sondage et recueillir leurs impressions sur ce type d'activité. Ce

recueil d'impressions vient remplacer l'entretien semi-directif qui n'a pas pu être mené en présentiel.

4.4.2 Analyse des recueils de données

1er moment ludique : La méthode que j'ai choisie ici est celle de l'observation, car un des objectifs de ce premier moment ludique était, en plus de tenter de motiver les élèves et de provoquer leur prise de parole, de me donner une vision globale de l'attitude du groupe classe lorsque le ludique est inclus au cours d'anglais. Cette méthode m'a semblé adaptée à mes objectifs, car elle propose « de se focaliser sur le comportement d'une personne, plutôt que sur ses déclarations » et elle « permet d'expliquer un phénomène à travers la description de comportements, de situations et de faits » (Claude, 2019).

La méthode d'observation utilisée ici est celle de l'observation « participante », car j'ai interagi avec les élèves comme lors de mes séances habituelles. Mais ces derniers ne savaient pas que la séance en cours faisait l'objet d'une étude de ma part. Le fait de ne pas révéler l'objet de mon étude lors de ce premier moment ludique a contribué à préserver le milieu naturel du groupe classe, qui n'a donc pas été influencé et a gardé son attitude habituelle. Voici donc les points saillants de cette observation :

- L'ensemble du groupe classe s'est mis en activité lorsque j'ai lancé le chronomètre. Pour observer les élèves de plus près, j'ai circulé dans les rangs pendant les deux minutes accordées à la réalisation du « jeu sérieux ». Même si l'activité était initialement prévue seule ou en binôme, certains élèves ont souhaité la réaliser à trois ou à quatre, ce que j'ai autorisé. Mon interprétation de cette phase du cours est qu'elle semble avoir favorisé l'entraide entre élèves, bien qu'elle n'ait pas spécialement encouragé la pratique orale de la LVE.

- Lors de la correction, j'ai pu noter que certains élèves habituellement en retrait ont osé prendre la parole. Si on se réfère au schéma de Barbeau (1993), cette prise de parole peut être considérée comme un signe de motivation scolaire. D'un point de vue de la performance orale en LVE, les énoncés produits par les élèves lors de la correction n'étaient pas de nature complexe. Mais il est possible de dire qu'une

telle activité est un moyen de faire parler les élèves les plus en difficulté au moins une fois dans le cours. De plus, l'impossibilité d'utiliser mon diaporama animé à cause du souci technique que j'ai rencontré m'a finalement permis de rebondir sur une approche plus actionnelle lors de la correction : les élèves se sont succédés au tableau, prenant la place de l'enseignant pour effectuer la correction et relier chaque image aux expressions correspondantes.

Je retiendrais donc que certains signes de l'engagement et de la motivation scolaire ont pu être observés durant cette activité. La majorité des élèves ont semblé cognitivement engagés et certains ont mis en place des stratégies de gestion (plus particulièrement l'entraide entre camarades) afin de réaliser l'activité. D'autres se sont montrés plus participatifs lors de la correction. Aussi, cette phase de correction a permis aux élèves d'être plus autonomes (je ne suis intervenue que pour attirer l'attention des élèves sur des réponses incorrectes pour qu'ils puissent les corriger par la suite). Mais ce premier élément du scénario pédagogique mené avec la classe de 4^{ème} J comprend également des failles, qui m'ont fait réfléchir à d'éventuelles pistes d'amélioration, qui font l'objet de la sous partie 4.5.2. de ce mémoire.

2^{ème} moment ludique : Les sondages 1 (Figure 10) et 2 (Figure 11) correspondent aux recueils effectués avant et après le jeu coopératif.

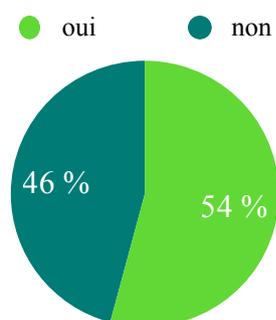


Figure 10 : Avez-vous déjà eu l'occasion de participer à des jeux coopératifs dans des cours autres que l'anglais ? (4J)

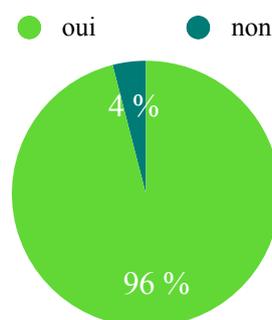


Figure 11 : Souhaitez-vous renouveler l'expérience de jeu coopératif en cours d'anglais ? (4J)

J'ai également envoyé un formulaire à l'équipe d'enseignants de la 4^{ème} J pour leur demander si les jeux coopératifs faisaient partie de leurs pratiques pédagogiques et avoir des précisions sur les éventuels jeux mis en place (voir annexe 6). Cinq

enseignants m'ont répondu, et seulement un des cinq a déclaré ne pas faire de jeu coopératif. Le fait que les élèves n'ont pas tous répondu la même chose au premier sondage m'a laissée perplexe. Pourquoi tant d'élèves ont-ils répondu non alors que certains enseignants mettent en place des jeux coopératifs et ce de façon régulière pour certains ? Les élèves n'ont-ils pas compris le sens du terme « jeu coopératif » quand ils ont répondu à mon premier sondage ? Ou ne se souviennent-ils pas d'avoir participé à ce genre de jeu auparavant ? Peut-être aurai-je dû formuler la question autrement. Le premier sondage demandait également aux élèves ayant répondu « oui » de décrire leurs prises de parole lors des jeux coopératifs auxquels ils auraient pu participer avant. Deux tendances ont émergé dans leurs réponses : certains disent être plus motivés et donc plus volontaire à l'oral lors de ces jeux ; et d'autres, déjà à l'aise à l'oral, n'ont pas vu de différence entre leur participation habituelle et leur participation lors des jeux. Cette seconde partie du sondage me semble plus pertinente, puisqu'elle permet d'avoir un réel avis formulé de la part des élèves et de comprendre leur ressenti.

Ce qui m'a le plus frappé lors du jeu coopératif en cours d'anglais est que les élèves se sont tous mis en activité (chose que j'ai généralement du mal à obtenir avec cette classe). J'ai pu observer des élèves motivés et même déçus de ne pas avoir pu terminer l'activité par manque de temps, ce qui montre bien leur engagement dans l'activité proposée. De plus, le fait qu'ils soient autorisés à lancer une boule de papier en classe a servi à canaliser leur énergie. En effet, cette séance a eu lieu un vendredi après-midi, jour où les élèves ne viennent que dans mon cours l'après-midi, et où leur concentration est faible alors que leur énergie mise à ne pas suivre le cours est décuplée. Au lieu de lancer des projectiles uniquement pour s'amuser et par conséquent déranger le cours comme certains ont l'habitude de le faire, le lancé de projectile a été détourné pour servir des enjeux pédagogiques.

Le deuxième sondage (faisant parti du formulaire à remplir à la maison et auquel toute la classe de 4^{ème} a participé, contrairement au formulaire effectué en distanciel par la 3^{ème} C), a montré que les élèves sont particulièrement réceptifs à la pratique de jeux coopératifs, puisque 96% souhaitent renouveler l'expérience. Les élèves ont également pu donner leur avis, sous forme de réponses courtes, sur ce que ce jeu leur a apporté dans l'apprentissage de l'anglais et s'il les incitait à prendre la parole plus facilement en

anglais. L'avis global est que c'est une activité permettant de réfléchir plus vite et de mobiliser leurs connaissances en anglais pour pouvoir écrire l'histoire. Les élèves ont également apprécié les dimensions sociale et coopérative du jeu. En revanche, en ce qui concerne l'oral, les avis sont partagés. Une partie des élèves trouve qu'intégrer le ludique permet de se détendre, d'être moins stressé et donc d'oser communiquer en anglais en ayant moins peur de se tromper. L'autre partie des élèves a mis le doigt sur le principal écueil de cette activité : ils ont déclaré ne pas avoir communiqué en langue cible, car le but était surtout d'écrire. Et ils ont effectivement raison : une activité de production écrite, même si elle est réalisée en binôme, ne veut pas nécessairement dire qu'elle va provoquer des prises de paroles en langue cible ; puisque les élèves sont focalisés sur l'écriture et non l'oral.

4.5 Limites et pistes d'amélioration

4.5.1 Retour sur les expérimentations menées avec les classes de 3^{ème}

L'hypothèse de départ, selon laquelle dédramatiser la réception orale grâce à des stratégies et des supports adéquats permettrait d'engager les élèves et d'augmenter les prises de parole lors des mises en commun, semble avoir été validée. En effet, lors de l'étape 2 de l'expérimentation, les élèves ont réagi de façon positive et j'ai pu observer une mise au travail de la part de tous les élèves, y compris de la part de l'élève en 3^{ème} E qui se trouve en situation de décrochage scolaire. Et même si les étapes 1 et 2 n'ont pas été réalisées comme prévu avec la 3^{ème} E, les élèves ont avoué eux-mêmes qu'ils n'auraient certainement pas choisi le document audiovisuel s'il s'agissait de travailler de façon classique en classe entière. Notons que ce qui semble être la validation de mon hypothèse de départ ne concerne qu'un échantillon constitué de deux classes, et que mes propos se limitent par conséquent à cette échantillon avec lequel j'ai pu travailler. Aussi, ma démarche de recherche ne prétend pas être représentative de la population d'élèves au niveau national.

De plus, je relève certaines conditions nécessaires à la réalisation de l'expérimentation ainsi que des limites ou failles :

- d'un point de vue logistique, tant l'étape 1 que l'étape 2 requièrent une bonne organisation : l'étape 1 ne peut se réaliser sans l'aide d'un autre adulte de l'équipe éducative, et l'étape 2 ne peut avoir lieu si on ne prévient pas les élèves en amont pour qu'ils prévoient le matériel nécessaire (leur smartphone et des écouteurs) ;

- lors du lancement de l'étape 2, on peut s'attendre à quelques minutes d'agitation avant la mise au travail en autonomie : au moment de sortir leur smartphone de leur sac, les élèves peuvent être tentés de faire autre chose que de consulter *Ecole Directe* pour avoir accès au support audiovisuel ;

- les consignes données pour la réception active doivent être clairement énoncées : précision du temps alloué, interdiction d'activer les sous-titres ;

- l'enseignant, bien qu'il n'ait pas à intervenir pour diriger la phase de réception active, doit tout de même rester vigilant et circuler dans les rangs pour s'assurer que les élèves ne fassent pas autre chose que l'activité de réception ;

- enfin, il faut bien signaler aux élèves que la démarche adoptée en étape 2 sert d'entraînement et qu'ils n'auront pas les mêmes possibilités le jour de l'évaluation. L'idéal serait d'alterner entre entraînement à la réception orale avec smartphone et entraînement en situation d'évaluation (c'est-à-dire réception active en classe entière). Ainsi, les élèves pourront d'une part améliorer leur capacité d'écoute en travaillant en autonomie, et d'autre part avoir l'occasion de s'auto-évaluer et se faire une idée de leur progression dans cette activité langagière.

Afin d'améliorer la démarche adoptée lors de cette expérimentation, je pense qu'il est primordial de s'assurer que la réception orale soit réellement mise au service de l'expression orale, qu'elle soit continue ou en interaction. Aussi, même si je n'ai fait qu'amorcer les prises de parole lors de l'expérimentation initialement prévue, notons qu'elles étaient tout de même au rendez-vous, notamment lorsque les élèves ont eu l'occasion d'exprimer leur avis personnel sur le document audiovisuel (voir la dernière question de la fiche de travail en annexe 5) et de débiter une réflexion sur les différentes facettes de Johannesburg et la façon dont la ville était représentée dans le document. Il est facilement envisageable de s'appuyer sur l'opinion des élèves pour lancer un débat et créer une situation d'interaction orale.

Cependant, c'est principalement lors du prolongement, durant lequel les élèves ont créé et mis en scène un questionnaire, que j'ai véritablement pu observer des prises de parole et des interactions entre élèves. Ils ont non seulement pris la parole pour répondre aux questions posées, mais également pour réagir entre participants au questionnaire (par exemple pour dénoncer une situation de triche chez le groupe adverse). Pour aller plus loin, et s'inscrire véritablement dans la démarche actionnelle, on peut imaginer tout un travail de réflexion sur la façon d'organiser un quiz à la façon des jeux télévisés, et apporter du lexique ainsi que des énoncés supplémentaires pour enrichir les interactions entre les participants.

Toutefois, ma démarche de recherche peut être considérée comme incomplète, car elle n'a pas permis de prendre en compte la qualité des productions orales des élèves, ni leurs performances en réception orale. Je me suis essentiellement concentrée sur des moyens pouvant être mis en oeuvre dans le but d'accroître la motivation et l'engagement des élèves dans les activités orales en LVE, et on peut avoir l'impression que je me suis arrêtée à mi-chemin car je n'ai pas quantifié les performances réelles des apprenants. Il serait donc intéressant, dans mes pratiques futures, de m'intéresser à l'évolution des performances des élèves en activité de réception orale et de production orale. L'inscription de cette recherche sur le long terme, en alternant des occasions de travail en autonomie ou en classe entière lors des activités de réception orale, et des occasions d'interaction orale favorisant les échanges entre apprenants, est une piste qui mérite d'être approfondie. Comme je l'ai dit dans cette même sous-partie, l'auto-évaluation peut également entrer en jeu, et peut (voire *doit*) être complétée par l'évaluation de l'enseignant, dont le rôle serait de fournir un avis objectif aux élèves sur leur progression. Cet avis objectif peut se faire par le biais de notes attribuées en fonction de critères bien définis au préalable. Au fil de l'année scolaire, cette progression des performances des élèves peut être modélisée par un graphique reprenant les notes obtenues dans les différentes activités orales en LVE.

4.5.2 Retour sur les expérimentations menées avec la classe de 4^{ème}

En ce qui concerne les expérimentations menées avec la classe de 4ème, je ne peux pas dire qu'elles ont pu totalement affirmer l'hypothèse selon laquelle des supports variés et proches de la sphère personnelle des élèves susciteraient leur motivation et pourraient être un levier pour augmenter les prises de parole lors des situations de communication.

1er moment ludique : Premièrement, je ne peux pas dire que les supports employés étaient spécialement proches de la sphère personnelle des élèves. En effet, les supports au coeur de cette phase d'apport lexical étaient le tableau blanc ainsi que le diaporama projeté au tableau. Et il n'y a là rien d'innovant. Ce sont les modalités dans lesquelles l'activité a été réalisée (le défi et la dimension ludique) qui ont suscité la motivation et l'engagement des élèves, plus que les supports eux-mêmes. Quoiqu'on puisse émettre l'hypothèse que les élèves soient motivés à l'idée de venir au tableau pour relier les images aux expressions. Et on peut également relever le fait que cette activité a bel et bien joué un rôle de levier pour provoquer la prise de parole des élèves lors de la correction. Deuxièmement, on peut regretter que la prise de parole pour la correction de l'activité ne demande pas de production complexe aux apprenants. Mais on peut dire que cette activité est un bon moyen de faire de la différenciation durant la séance, puisque de par sa simplicité, elle encourage les élèves moins sûrs d'eux à prendre la parole.

Penser à la complexification de cette activité est une manière de concevoir son amélioration. On peut imaginer utiliser l'activité, telle qu'elle a été menée, en début d'année scolaire ; la transformer, ou la réutiliser en y ajoutant des énoncés plus riches au fil de l'année. Il conviendra également de veiller à ce que les élèves qui ne prennent la parole que lors de ce genre d'activité prennent de plus en plus confiance en eux pour participer plus activement à l'oral dans d'autres phases du cours. En ce sens, cette activité peut aider les élèves à travailler sur l'estime de soi, et les aider à avoir moins peur de prendre la parole en langue étrangère devant les autres.

Moment ludique n°2 : Ici encore, un des éléments clés de ma problématique, le support, n'a pas fait l'objet d'une innovation particulière. Effectivement, le support utilisé par les élèves était une banale feuille de papier. Bien que cela n'ait pas permis de vérifier mon hypothèse, une autre question a finalement été mise en lumière : le support,

bien qu'il soit au coeur de la pratique pédagogique, se doit-il forcément d'être ludique pour être motivant ? Dans le cadre de cette expérimentation, il semblerait que non. En revanche, c'est la façon dont le support a été utilisé qui a ajouté une part de ludique à l'activité proposée. Ce qui me pousse une nouvelle fois à conclure que ce sont les modalités de réalisation de l'activité qui ont grandement contribué à l'engagement des élèves.

J'ajouterais également que le ludique peut être considéré comme étant proche de la sphère personnelle des élèves, et particulièrement au collège. Dans le cadre d'une continuité entre le cycle 3 et le cycle 4, on peut toujours réinvestir des idées du cycle 3 en les adaptant au public ciblé. Ce qui me mène à la piste d'amélioration de cette activité, qui serait plus centrée sur l'oral que sur l'écrit.

Certes, comme décrit plus haut, les élèves étaient engagés dans l'activité. En revanche, elle n'a pas automatiquement déclenché des prises de parole en anglais. Lorsque je circulais dans les rangs pendant le jeu coopératif, j'ai pu entendre quelques productions d'élèves en langue cible, mais ce n'était pas le cas de tous.

Dans l'optique d'augmenter les prises de parole en langue cible, il convient d'abord de poser un cadre dans lequel les élèves seront dans une situation de communication strictement orale. Pour se faire, on peut abandonner la phase de production écrite, mais plutôt s'appuyer sur la mémoire des élèves et garder la structure initiale du jeu, dans laquelle les élèves se mettent en binôme pour créer le début, le milieu et la fin d'une histoire. Le but pour les élèves serait donc de créer le début de l'histoire en étape 1, puis de la partager avec un autre binôme qui devra reprendre et compléter l'histoire en étape 2. Le processus se répète jusqu'à ce que l'histoire soit terminée. Les binômes volontaires partageront ensuite leur histoire avec la classe et un vote pour élire la meilleure histoire pourra avoir lieu. Les élèves pourront finalement débattre, exprimer leur opinion personnelle et justifier le résultat du vote.

Pour mener une telle activité, une bonne gestion de classe est impérative. On peut également faire le point avec les élèves avant de lancer l'activité et leur rappeler certaines règles pour le bon déroulement de la séance : privilégier la langue cible, ne pas parler trop fort pour garder un cadre propice à la réflexion, respecter les tours de parole... Enfin, bien que l'ensemble de la séance est supposée mettre en avant

l'expression orale, il conviendra de garder une trace écrite de l'activité menée : L'enseignant peut prendre en note les histoires des élèves lorsqu'ils les partageront avec le groupe classe et les publier sur le cahier de texte électronique, que les élèves pourront recopier dans leur cahier pour le prochain cours.

De même que la démarche menée avec les classes de 3^{ème}, la démarche menée avec la 4^{ème} J pourrait être envisagée sur le long terme. Il s'agirait donc de multiplier les activités ludiques, sans perdre de vue les objectifs pédagogiques, et de quantifier les performances des élèves tout au long de l'année afin de se rendre compte de leur progression. De plus, la mise en place de jeux coopératifs au sein de cette classe, souvent difficile à gérer, m'a fait prendre conscience du fait que le ludique peut être une des solutions contribuant à favoriser un bon climat de classe, et par conséquent favoriser l'engagement cognitif des élèves dans les activités qui leur sont proposées. Je pense donc, dans mes pratiques futures, ne pas exclure le recours au ludique et continuer à chercher des moyens de les associer aux activités orales en LVE.

CONCLUSION

L'oral est un objet complexe, qui ne semble pas toujours évident pour les élèves. Mes lectures ont montré que si l'oral est ainsi perçu, c'est parce que l'histoire de l'enseignement en France a tantôt mis en avant l'écrit, tantôt l'oral ; et ce sans que des objectifs précis ne soient définis en matière d'évaluation de l'oral. L'oral peut être perçu sous différents angles. Dans le domaine de l'apprentissage des LVE, les méthodologies qui se sont succédées au 20^{ème} siècle semblent de plus en plus prendre en compte le langage oral. Sous les angles du *CECRL*, les compétences d'expression et de réception orale sont clairement définies. Mais l'oral peut également être considéré du point de vue des cinq dimensions de l'oral de Plane. Ces dimensions dépassent le cadre du seul cours de LVE, mais je me suis rendue compte qu'il est essentiel de les prendre en compte pour favoriser un bon climat de classe, s'assurer que chacun se sente suffisamment à l'aise pour oser prendre la parole et collaborer entre pairs. Sans ces bases solides d'un bon climat de classe, il est difficile de mener des séances motivantes pour le groupe classe.

Pour motiver les élèves, il est possible de se pencher sur la question d'un support qui serait motivant. C'est d'ailleurs dans cette optique que j'ai sélectionné les documents audiovisuels qui ont servi à l'expérimentation avec les classes de 3^{ème} : les vidéos se voulaient attrayantes et ancrées dans l'aire linguistique concernée, de par leur fort aspect culturel et touristique. Et c'est pour cette raison que j'ai choisi de me concentrer sur l'audiovisuel et non l'audio seul. En revanche, ce qui a été décisif dans l'engagement des élèves n'a pas été le support lui-même, mais plutôt les modalités dans lesquelles les élèves ont pu travailler : en autonomie ou en binôme, avec leur smartphone, à leur propre rythme. Le numérique a bien été une plus-value et effectivement utilisé à but pédagogique, pour développer la compétence de compréhension orale. Mais si le numérique a été fort utile lors du travail en autonomie, il n'a pas tenu de place centrale lors des phases de production orale, que ce soit pour les mises en commun ou les interactions pendant le questionnaire. Lors des expérimentations avec la classe de 4^{ème}, je n'ai pas utilisé de support particulier : seule une feuille de papier aura servi à engager tout le groupe classe dans le jeu coopératif. Les critères motivation et engagement ont été remplis avec succès, mais je ne pense pas avoir choisi la bonne activité pour favoriser la production et l'interaction orale entre élèves.

Je retiens donc que le support doit certes être pris en compte, surtout en activité de réception orale puisqu'il y est central. Alors qu'il n'est peut être pas aussi important lorsqu'il s'agit de mettre les élèves en situation de production orale en continu ou en interaction. En effet, on peut penser à deux cas de figures, dans des situations de production orale authentiques : une discussion entre deux locuteurs, qui ne s'appuieraient pas sur un support prédéfini pour communiquer ; ou selon le contexte, des locuteurs qui s'appuieraient sur des supports visuels, tels que des affiches ou des messages postés sur les réseaux sociaux, pour les commenter. Les deux possibilités peuvent donc être envisagées en classe pour aborder la production orale entre élèves.

Je pense pouvoir ré-exploiter les activités mises en place lors de mes expérimentations dans mes pratiques futures, mais en approfondissant mes recherches et en ne m'arrêtant pas au seul ressenti des élèves sur leurs propres pratiques, car le ressenti seul ne permet pas de saisir le degré de performance des apprenants. Effectivement, la motivation et l'engagement, bien qu'ils soient des leviers dans les apprentissages, ne se substituent pas à la performance réelle.

Les pistes d'améliorations mentionnées au chapitre 4 pourront également être exploitées. Je devrai veiller, dans mes pratiques futures, à m'assurer de la progression des élèves dans les ACL concernées, et à bien définir les objectifs lors des activités orales, afin de ne pas travailler une compétence à la place d'une autre. Je suis également convaincue que le numérique offre de plus en plus de possibilités en classe et hors de la classe, et que le contexte actuel apportera encore d'autres usages. Enfin, pour permettre aux élèves de s'engager oralement en LVE, les phases de coopération sont primordiales car elles renforcent la cohésion entre pairs. Et il est du ressort de l'enseignant de guider les apprenants vers la langue cible en leur apportant les outils nécessaires et en créant des situations propices aux échanges en langue étrangère.

Bibliographie

- Académie de Grenoble. (s. d.). *Définition de l'engagement*. Disponible en ligne : <https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/definition-de-lengagement>. Récupéré le 10 avril 2021.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2015). *Apprendre avec le numérique*. Paris: Retz.
- Araouba, H. (2017). *L'enjeu des choix pédagogiques de l'enseignant sur la motivation des élèves en cours d'anglais* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. dumas-01656155. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656155>. Récupéré le 10 avril 2021.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [Thèse, Université de Montréal]. Disponible en ligne : <http://hdl.handle.net/1866/17034>. Récupéré le 11 avril 2021.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1). Disponible en ligne : https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/barbeau_denise_07_1.pdf. Récupéré le 10 avril 2021.
- BETNetworks. (2019, mars 12). *Johannesburg Has So Much To Offer! Check Out South Africa Now | Black Passport* [Vidéo]. YouTube. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=rdFcUNcpm6M>. Récupéré le 19 avril 2021.
- Boarini, S. (s. d.). « *Engagement* ». *Remarques sur la notion à partir d'une brève histoire du mot*. Disponible en ligne : <https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/lengagement-remarques-autour-de-la-notion-partir-dune-breve-histoire-du-mot>. Récupéré le 10 avril 2021.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Claude, G. (2019). *L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Claude, G. (2019). *La méthode de l'observation pour vos recherches : définition, types et exemples*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Claude, G. (2020). *Le sondage : caractéristiques, préparation, conseils et exemple*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/sondage/>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Claude, G. (2020). *Recherche-action : définition et étapes*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/recherche-action/>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Claude, G. (2021). *L'entretien de recherche : définition, utilisation, types et exemples*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Conseil de l'Europe. (s. d.). *Histoire et contexte de développement du CECR*. Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>. Récupéré le 11 avril 2021.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Récupéré le 11 avril 2021.

- Daunay, B. (2000). L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral. *Recherches* (33), 7-27. Disponible en ligne : https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R33_7-27_Daunay.pdf. Récupéré le 10 mars 2021.
- Debret, J. (2019). *Les différentes méthodes de recherche et de collecte de données*. Scribbr. Disponible en ligne : <https://www.scribbr.fr/methodologie/differentes-methodes-de-recherche/#4-recherche-experimentale>. Récupéré le 14 mai 2021.
- Delcambre, I. (1999). L'oral au collège, émergence d'une spécificité. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (101-102), 59-76. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1832. Récupéré le 13 avril 2021.
- De Landsheere, G. (1992). Motivation. Dans *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*.
- De Man-De Vriendt, M. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vrien.2000.01>
- Direction du numérique pour l'éducation. (2020). Présentation synthétique des propositions issues des États généraux du numérique. Disponible en ligne : https://etats-generaux-du-numerique.education.gouv.fr/uploads/decidim/attachment/file/517/propositions_egn_2020_Format_simple.pdf. Récupéré le 13 avril 2021.
- Eduscol. (s.d.). *Les méthodes pédagogiques*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3b1.php>. Récupéré le 12 mai 2021.

- Eduscol. (2016). *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/L_a_n_g_u_e_s__v_i_v_a_n_t_e_s_/4_2/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf. Récupéré le 13 mai 2021.
- Eduscol. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>. Récupéré le 12 avril 2021.
- Eduscol. (2021). *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>. Récupéré le 8 mars 2021.
- Frost, D. (2005). Breaking the Ice : quelques idées pour motiver dès le premier cours. *Cahiers de l'Apliut*, XXIV(2), 136-143. <https://doi.org/10.4000/apliut.2952>
- Hay, J. (2005). Étude de quelques aspects linguistiques et psychosociologiques ayant une influence sur la motivation. *Cahiers de l'Apliut*, XXIV(2), 15-36. <https://doi.org/10.4000/apliut.2875>
- Ivan, M. (2006). La méthode structure-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos* (14), 16-20. Disponible en ligne : https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf. Récupéré le 14 avril 2021.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'Apliut*, XXIV(2), 53-73. <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques* (137-138), 117-134. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155>. Récupéré le 13 avril 2021.

Larousse. (s. d.). Comprendre. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comprendre/17773>

Larousse. (s. d.). Engagement. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510>

Larousse. (s. d.). Motivation. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

Larousse. (s. d.). Proxémique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 mai 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/proxémique/64676>

Larousse. (s. d.). S'exprimer. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 avril 2021 sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s_exprimer/32336

Le Baut, J. (2012). Vive la baladocréation ! *Le mensuel* (129). Disponible en ligne : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2012/129_Enseignerloralalheuredunumerique.aspx. Récupéré le 11 avril 2021.

Leclère-Messebel, M., & Le Ferrec, L. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/748>. Récupéré le 11 avril 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.). *Les compétences des élèves en compréhension des langues vivantes étrangères en fin de collège*. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/les-competences-des-eleves-en-comprehension-des-langues-vivantes-etrangees-en-fin-de-college-10748>. Récupéré le 8 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33223898>. Récupéré le 11 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale. (2000). *Mesures "collège des années 2000" à privilégier à la rentrée 2000*. Circulaire N°2000-093 du 23 juin 2000, BO n°25 du 29 juin 2000. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/ensel.htm>. Récupéré le 30 mars 2021.

Ministère de l'Education Nationale. (2005). *Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège*. Annexe 1, BO n°6 du 25 août 2005, hors série (pp. 4-8). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf. Récupéré le 2 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale. (2005). *Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège*. Annexe 3, BO n°6 du 25 août 2005, hors série (pp. 23-33). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs6/MENE0501647A_annexe03.pdf. Récupéré le 2 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale (2006). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006, BO n°23 du 8 juin 2006. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>. Récupéré le 2 avril 2021.

Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège*. Palier 2, BO n°7 du 256 avril 2007, hors série (pp. 25-33). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf. Récupéré le 12 avril 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'École*. Disponible en ligne : http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf. Récupéré le 13 avril 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015 -372 du 31 mars 2015, J.O. du 2 avril 2015, BO n°17 du 23 avril 2015. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094. Récupéré le 10 mars 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4. BO n°30 du 26 juillet 2018. Disponible en ligne : <https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/les-competences-travaillees-pour-lemc-en-scolarite-obligatoire>. Récupéré le 10 avril 2021.

Monnanteuil, F. (2014). *L'école et ses langues* [Discours]. Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/langues_vivantes/documents/Discours_F_Monnanteuil_01.pdf. Récupéré le 30 mars 2021.

Mr and Mrs Romance. (2020, janvier 8). Culture and history in Soweto Township, Johannesburg, South Africa[Vidéo]. YouTube. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=SvMi5XWKRv0>. Récupéré le 19 avril 2021.

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (n°169-170), 1-15. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3115>. Récupéré le 13 avril 2021.

Plane, S. (2019). *L'oral un objet multidimensionnel* [Conférence]. Oral en contexteS, Institut Français de l'Éducation. Disponible en ligne : <http://centre-alain->

savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane.

Récupéré le 9 avril 2021.

PERISCOPE. (2018). Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école : recherches québécoises. *Leviers PRS* (2-1). Disponible en ligne : https://periscope-r.quebec/sites/default/files/periscope_engagement_resultats_en_bref.pdf. Récupéré le 10 avril 2021

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Disponible en ligne : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf. Récupéré le 12 mai 2021.

Réseau Canopé (s. d.). *Apprendre par le jeu*. Disponible en ligne: <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu.html>. Récupéré le 15 avril 2021.

Réseau Canopé (s. d.). *Introduire les jeux coopératifs en classe*. Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/utiliser-les-jeux-cooperatifs-en-classe/introduire-les-jeux-cooperatifs-en-classe.html>. Récupéré le 15 avril.

Réseau Canopé (s. d.). *La coopération à l'école*. Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/objectifs-pedagogiques/la-cooperation-a-lecole.html>. Récupéré le 15 avril 2021.

Réseau Canopé (s. d.). *Les attendus pour le climat de classe et pour l'élève*. Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/objectifs-pedagogiques/les-attendus-pour-le-climat-de-la-classe-et-pour-leleve.html>. Récupéré le 15 avril 2021.

- Réseau Canopé. (2020). *Ecole, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international*. Disponible en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/NoteInternational_web.pdf. Récupéré le 13 avril 2021.
- Riquois, S. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37(1). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5829>
- Rivenc-Chiclet, M. (2000). Chapitre 2. La compréhension orale chez les apprenants débutants en langue étrangère : stratégies de réception, stratégies d'enseignement. Dans : Marie-Jeanne De Man-De Vriendt éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* (pp. 133-146). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vrien.2000.01.0133>
- Royal, S. (1999, 25 mai). *Le collège des années 2000 : un collège pour tous et pour chacun* [Conférence de presse]. Paris. Disponible en ligne : <https://www.vie-publique.fr/discours/203693-conference-de-presse-de-mme-segolene-royal-ministre-deleguee-lenseig>. Récupéré le 25 mars 2021.
- Tardieu, C. (2014). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIII(2), 12-33. <https://doi.org/10.4000/apliut.4373>
- The Secondary English Coffee Shop. (s. d.). *Collaborative writing activities*. Disponible en ligne : <https://secondaryenglishcoffeeshop.blogspot.com/2017/04/collaborative-writing-activities.html>. Récupéré le 19 avril 2021.

- Thiery, C. (2020). *Enseigner l'oral en présence ou à distance avec le numérique*. Disponible en ligne : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1711#Le-numerique-au-service-de-l-oral-du-cote-de-l-eleve>. Récupéré le 13 avril 2021.
- Torres, C. (2010). *Entraîner, évaluer la compréhension orale*. Disponible en ligne : https://allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/introduction_dossier.pdf. Récupéré le 12 mai 2021.
- Universalis. (s. d.). Mimogestualité. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 13 mai 2021 sur <https://www.universalis.fr/dictionnaire/mimogestualite/>
- Vallerand, R., & Mattioli, M. (2005). Entretien avec Robert J. Vallerand. *Cahiers de l'APLIUT*, XXIV(2), 11-14. <https://doi.org/10.4000/apliut.3107>
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). Disponible en ligne : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>. Récupéré le 11 avril 2021.

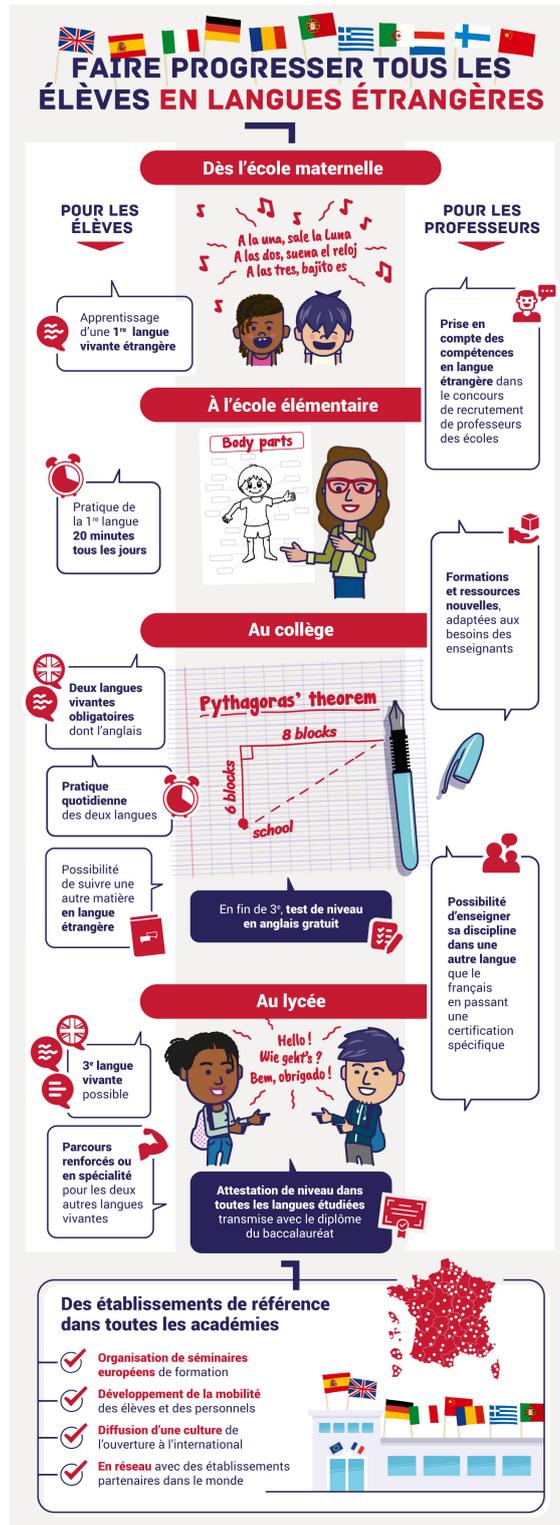
Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| CHAPITRE 1 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES | 10 |
| 1.1 L'évolution de la place des langues vivantes et de l'oral dans l'institution | 11 |
| <i>1.1.1 Bref historique : des années 1800 au passage à l'an 2000</i> | <i>11</i> |
| <i>1.1.2 L'entrée du CECRL dans les programmes et les années suivantes</i> | <i>13</i> |
| 1.2 Les attendus du cycle 4 et les compétences orales travaillées en cours de LVE | 15 |
| <i>1.2.1 Les pré-requis</i> | <i>15</i> |
| <i>1.2.2 Les apports du Programme du cycle 4 et du Socle Commun</i> | <i>16</i> |
| 1.3 Le numérique : un outil omniprésent dans l'apprentissage de l'oral | 17 |
| <i>1.3.1 Démocratisation du numérique au collège</i> | <i>18</i> |
| <i>1.3.2 Le numérique dans le contexte de la covid-19</i> | <i>19</i> |
| CHAPITRE 2 : L'ÉTAT DE L'ART | 21 |
| 2.1 La place de l'oral dans la classe | 22 |
| <i>2.1.1 L'oral : un objet de controverses</i> | <i>22</i> |
| <i>2.1.2 Les statuts et dimensions de l'oral</i> | <i>25</i> |
| <i>2.1.3 Compréhension et expression orale en cours de LVE</i> | <i>26</i> |
| 2.2 Les concepts de motivation et d'engagement | 29 |
| <i>2.2.1 La motivation</i> | <i>30</i> |
| <i>2.2.2 L'engagement</i> | <i>33</i> |
| 2.3 Une question de support, mais pas que... | 34 |
| <i>2.3.1 L'impact du choix des supports sur l'engagement et la motivation des élèves</i> | <i>35</i> |
| <i>2.3.2 Le numérique : un vecteur de motivation et d'engagement</i> | <i>36</i> |
| <i>2.3.3 Un cadre propice à la motivation et à l'engagement</i> | <i>37</i> |
| CHAPITRE 3 : | 40 |
| HYPOTHÈSES DE DEPART ET EXPÉRIMENTATIONS ENVISAGÉES | 40 |
| 3.1 Synthèse | 41 |
| <i>3.1.1 Retour sur la problématique</i> | <i>41</i> |
| <i>3.1.2 Influence des apports institutionnels et théoriques</i> | <i>41</i> |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.3 Méthodologies de recherche adoptées et hypothèses de départ | 42 |
| 3.2 Temps d'observation et questionnements sur ma pratique | 44 |
| 3.2.1 Observation de ma tutrice et d'autres collègues | 44 |
| 3.2.2 Comment intégrer certains éléments observés dans les classes de mes collègues dans ma pratique ? | 46 |
| 3.2.3 Préparer le terrain pour mes expérimentations | 47 |
| 3.3 Contexte et expérimentations envisagées | 48 |
| 3.3.1 Contexte | 48 |
| 3.3.2 1er scénario pédagogique | 49 |
| 3.3.3 2ème scénario pédagogique | 52 |
| CHAPITRE 4 : DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS ET RETOUR RÉFLEXIF | 55 |
| 4.1 Expérimentation avec la 3ème E | 56 |
| 4.1.1 Déroulement de l'expérimentation | 56 |
| 4.1.2 Analyse des recueils de données | 57 |
| 4.2 Expérimentation avec la 3ème C | 60 |
| 4.2.1 Déroulement de l'expérimentation | 60 |
| 4.2.2 Analyse des recueils de données | 61 |
| 4.3 Prolongement des expérimentations menées avec les classes de 3ème | 64 |
| 4.4 Expérimentation avec la 4ème J | 65 |
| 4.4.1 Déroulement de l'expérimentation | 65 |
| 4.4.2 Analyse des recueils de données | 67 |
| 4.5 Limites et pistes d'amélioration | 70 |
| 4.5.1 Retour sur les expérimentations menées avec les classes de 3ème | 70 |
| 4.5.2 Retour sur les expérimentations menées avec la classe de 4ème | 72 |
| CONCLUSION | 76 |

Annexes

Annexe 1 : infographie « Faire progresser tous les élèves en langues étrangères » (2019, Ministère de l'Éducation Nationale)



Annexe 2 : Formulaires utilisés pour des recueils de données

Formulaires utilisés avec les classes de 3^{ème} :

Formulaire 1 (proposé aux élèves de 3^{ème} E et 3^{ème} C)

- 1 — Avec quel type de document préférez-vous travailler ?
- document audiovisuel
 - document textuel
- 2 — Sur quel type de document pensez-vous pouvoir vous exprimer plus facilement à l'oral ?
- document audiovisuel
 - document textuel
- 3 — Pourquoi ?
- 4 — Pour vous, il est plus facile de travailler avec...
- document audiovisuel
 - document audio
- 5 — Pourquoi ?

Formulaire 2 (proposé aux élèves de 3^{ème} E uniquement)

Suite au travail de réception orale en autonomie qui a été effectué en classe, merci de répondre au questionnaire suivant pour donner votre avis sur ce genre d'activité :

- 1 — Pour quel type de document aviez-vous opté lorsque vous aviez le choix entre document textuel ou document audiovisuel ?
- document audiovisuel
 - document textuel
- 2 — Qu'avez-vous pensé du travail en autonomie (sur votre téléphone) sur un document audiovisuel ?
- 3 — Votre perception du travail sur un document audiovisuel reste-t-elle la même après avoir eu l'occasion de travailler en autonomie sur ce type de document ?
- oui
 - non
- 4 — Pourquoi ?

Formulaire utilisé avec la classe de 4^{ème} :

Suite au jeu d'écriture coopérative ("Snowball writing") que nous avons fait en classe, merci de répondre au questionnaire suivant pour donner votre avis sur ce genre d'activité

- 1 — Souhaitez-vous renouveler l'expérience de jeu coopératif en cours d'anglais ?
- oui
 - non
- 2 — Pourquoi ?
- 3 — Qu'est-ce que ce genre de jeu vous a apporté dans votre apprentissage de l'anglais ?
- 4 — Ce genre de jeu vous incite-t-il à prendre la parole plus facilement en anglais ? Pourquoi ?

Annexe 3 : Méthodologie de réception orale



A / LISTENING COMPREHENSION



STEP 1 : 👂 Listen carefully

STEP 2 : 👂✎ Listen & write down as many words as you can hear

STEP 3 : 👤👤 IN PAIRS : check your notes

STEP 4 : 👂✎ Listen & complete your notes

STEP 5 : 👤👤 IN PAIRS : check your notes, complete with full sentences

B / ORGANIZE YOUR NOTES



🕒 5 MINUTES TO ORGANIZE YOUR NOTES



👤👤 YOU CAN WORK IN PAIRS

C / LET'S WRITE A RECAP !



STEP 1 : 📎👂 AT HOME : Download the audio recording from the link "Ecole Directe" & listen to it again

STEP 2 : ✎ WRITE A RECAP

→ Use the following chronological expressions to write your recap:
First... / Then... / After that... / Finally...

This document is an

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : Virelangue utilisé avec la classe de 4^{ème}

E / BOOST YOUR PHONOLOGY !

1 – 👂👁️ Listen & observe :

COULD SHOULD WOULD
/ kʊd / / ʃʊd / / wʊd /

2 – 😊 What can you say about these three words ?!

3 – 🧠 Time to practice !

→ Read the tongue twister silently. Then try to read it out loud !

"How much wood would a woodchuck chuck
if a woodchuck could chuck wood?
He would chuck, he would, as much as he could,
and chuck as much wood as a woodchuck would
if a woodchuck could chuck wood."

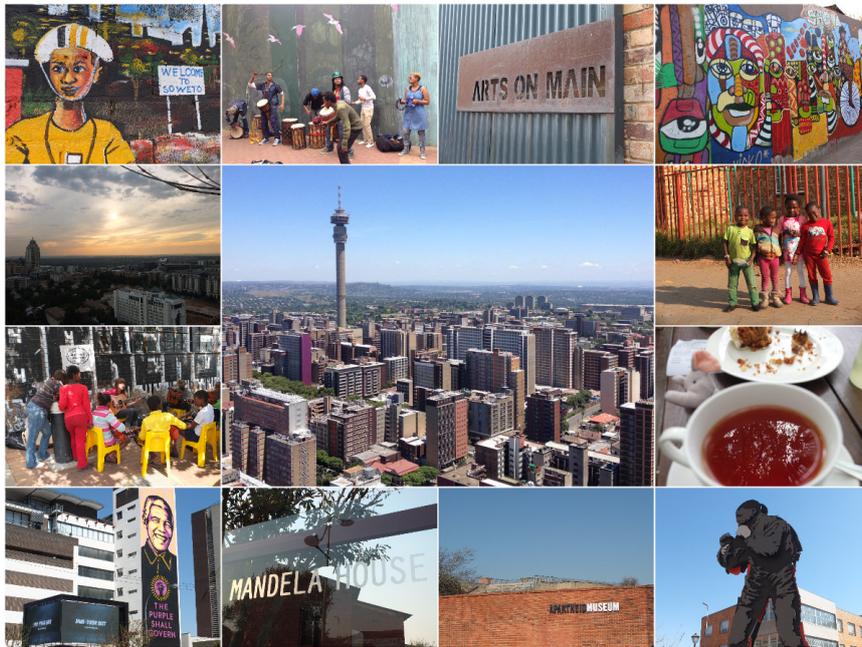


VOCABULARY BOX

- a woodchuck → *marmotte d'Amérique*
- to chuck = to throw → *lancer / jeter / balancer*

Annexe 5 : Documents utilisés pour l'expérimentation en 3^{ème}

A / document iconographique utilisé pour l'anticipation en étape 1



B / script du document audiovisuel de l'étape 1

SCRIPT of the video recording :

Johannesburg is Africa's third largest city. With more than 3 million people calling Josie, as the locals like to call it home, it is also rich in culture.

Johannesburg has so much to offer that there is something to learn from or be entertained by for everyone.

Johannesburg museums and monuments take you on a trip through the city's history, like the Apartheid Museum and the Mandela House. Visitors also enrich their minds and feast their eyes in all things artistic and fashionable. A favorite thing to do amongst recent visitors in Joburg is taking a bike tour. One of the best ways to find unique and exciting daytime hotspots. When it comes to nightlife, the city the City of Gold has a busy and vibrant one, with funky clubs and pubs in Soweto to laid-back jazzy grooves in Newtown.

Whatever moods you're in, Johannesburg offers the perfect environment.

I worked on :

- the script
- the video recording

WORKSHEET :

1 – Type of document ?

2 – What is it about ?

3 – What are the city's nicknames ?

4 – Which neighborhoods are mentioned in the document ?

5 – What are the different activities that this city offer ?
Classify them in different categories.

6 – Other information :

7 – What do you think of such a document ? What does it evoke ?

Annexe 6 : Formulaire enseignants 4^{ème} J

| Quelle matière enseignez-vous ? | Vous est-il arrivé de mettre en place des jeux coopératifs avec la classe de 4 ^{ème} J ? | A quelle fréquence ? | Comment décririez vous l'attitude et le taux de participation des élèves lors des jeux coopératifs ? | Autres remarques que vous souhaitez faire sur les jeux coopératifs |
|---------------------------------|---|--|---|---|
| espagnol | oui | Plusieurs fois, mais sans que cela soit constant dans votre pratique | Meilleure participation, cohésion et meilleure dynamique au niveau de la classe Plus d'investissement de la part des élèves | |
| EPS | oui | Très souvent, cela fait partie intégrante de votre pratique | Un groupe d'élèves surinvesti et très porté sur la compétition qui n'accepte pas toujours le résultat et met en cause les compétences des autres. Un groupe qui accepte et fait de son mieux. Un dernier groupe peu intéressé qui s'engage avec le minimum d'effort. Participation très active : 5/30 Participation active : 16/30 Participation peu active : 8/30 | L'état d'esprit de certains élèves de cette classe nécessite de porter une attention particulière lors de la constitution des groupes pour diminuer les conflits éventuels. Les conflits peuvent apparaître en intra-groupe, mais aussi en inter-groupe. La régulation dans l'action par le professeur est un élément important de réussite dans la situation proposée. |
| français | oui | Plusieurs fois, mais sans que cela soit constant dans votre pratique | Attitude positive , participation à 80% | La 4J est très réceptive à ce type d'activités contrairement à la 4C qui n'y voit aucun intérêt et qui ne se sent souvent pas concernée. |
| physique | oui | Très souvent, cela fait partie intégrante de votre pratique | Ils sont en général motivés même si certains ont parfois tendance à se mettre en retrait pour semble-t-il ne pas pénaliser le groupe. | À nous de réussir à les mettre en confiance et à valoriser les initiatives de chacun d'entre eux. Mon interprétation du jeu coopératif : le travail de groupe en activité expérimentale. |
| mathématiques | non | Jamais | | |