



HAL
open science

Erreur et production orale : Dans quelles mesures la dédramatisation de l'erreur favorise-t-elle la prise de parole en cours d'anglais ?

Chrystelle Verdun

► To cite this version:

Chrystelle Verdun. Erreur et production orale : Dans quelles mesures la dédramatisation de l'erreur favorise-t-elle la prise de parole en cours d'anglais ?. Education. 2022. dumas-03755394

HAL Id: dumas-03755394

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03755394>

Submitted on 22 Aug 2022

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.

MÉMOIRE DE MASTER MEEF ANGLAIS
2021-2022

Erreur et production orale :
Dans quelles mesures la dédramatisation
de l'erreur favorise-t-elle la prise de
parole en cours d'anglais ?

VERDUN Chrystelle

N° Étudiant : 98000208

Mémoire suivi par Mme REVAUGER Guilène, maîtresse de conférence.

Remerciements

Cette année de M2 MEEF en parcours anglais à l'INSPE fut aussi riche en apprentissages qu'en défis. C'est pourquoi je souhaiterais remercier mes formatrices et formateurs de l'INSPE dont la bienveillance et les conseils m'ont confortée dans mon choix d'être enseignante d'anglais.

Je tiens, tout particulièrement, à remercier ma directrice de mémoire qui, par ses encouragements et précieuses recommandations, m'a aidée à mener à bien mes travaux sur un sujet qui me tenait à cœur depuis un moment.

Je remercie aussi mes élèves pour leur enthousiasme et erreurs grâce auxquels la séquence expérimentale fut réussie et agréable. Travailler avec eux fut non seulement formateur mais aussi très enrichissant professionnellement et humainement.

Je remercie également les parents d'élèves pour leur collaboration et leur confiance car ils ont osé se dévoiler plus qu'ordinaire pour des cours d'anglais.

J'adresse mes sincères remerciements à l'équipe éducative du Collège La Salle Saint Michel pour son soutien, notamment à mes collègues qui m'ont accueillie dans leur classe et partagé avec moi leurs pratiques pédagogiques mais aussi à mon chef d'établissement pour sa confiance et le temps qu'il m'a consacré.

Je remercie sincèrement mes tutrices pour leur patience et écoute durant cette année de formation. Nos échanges m'ont réellement permis de progresser en si peu de temps.

Enfin, je remercie ma famille, ma source de motivation, qui fut un réel pilier durant cette année.

Résumé

Faire parler les élèves anglais en cours est loin d'être facile bien qu'essentiel pour développer leurs compétences de communication. Ce mémoire questionne l'influence de deux éléments pouvant favoriser la prise de parole en cours d'anglais : le traitement de l'erreur et le choix par les élèves du thème étudié. Les apports théoriques et institutionnels ont servi de base de réflexion afin de déterminer dans quelles mesures la dédramatisation de l'erreur, voire sa valorisation, ainsi que le choix du thème étudié, influencent la prise de parole des élèves d'une classe de 3^e. L'analyse des données recueillies lors de différentes phases expérimentales auxquelles ont participé les élèves mais aussi quelques parents d'élèves a permis de valider ou d'invalider les hypothèses émises. Ce mémoire propose finalement des pistes d'amélioration pour traiter l'erreur et ainsi accompagner au mieux les élèves dans leur maîtrise de l'expression orale en anglais.

Mots clés : prise de parole, production orale, traitement de l'erreur, choix du thème, dédramatisation, valorisation.

Abstract

Getting students to speak English in class is far from being easy, although it is essential to develop their communication skills. This Master's thesis questions the influence of two elements that could promote speaking in English classes: the treatment of errors and the students' choice of topic. The theoretical and institutional contributions served as a basis for reflection in order to determine to what extent the de-dramatization of the error, or even its valorization, as well as the choice of the theme studied, influence the speaking of students in a class of "troisième". The analysis of the data gathered during the different experimental phases in which the students and some of their parents participated allowed us to validate or invalidate the hypotheses put forward. Finally, this paper proposes ways of improvement to treat errors and thus, better support students in their mastery of oral expression.

Key words: speaking, spoken production, treatment of error, choice of the topic, de-dramatization, valorization.

Sommaire

| | |
|--|---------------|
| INTRODUCTION..... | - 7 - |
| CHAPITRE 1 : ÉTAT DE L'ART | - 11 - |
| 1.1. La prise de parole en cours d'anglais..... | - 12 - |
| 1.1.1. Langage, langue et parole..... | - 12 - |
| 1.1.2. La prise de parole : une complexité silencieuse de production orale | - 13 - |
| 1.1.3. Une approche holistique pour favoriser la prise de parole en cours d'anglais | - 15 - |
| 1.2. Le traitement de l'erreur en cours d'anglais..... | - 18 - |
| 1.2.1. Définitions de l'erreur | - 18 - |
| 1.2.2. L'erreur au fil des théories d'apprentissage | - 19 - |
| 1.2.3. Typologie des erreurs de production orale des francophones en anglais | - 22 - |
| 1.2.4. Dédramatiser l'erreur pour faciliter la prise de parole en anglais | - 25 - |
| CHAPITRE 2 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES..... | - 27 - |
| 2.1. L'importance de la production orale en anglais dans l'institution | - 28 - |
| 2.1.1. Brief historique de la place de l'oral dans l'enseignement des langues | - 28 - |
| 2.1.2. Des difficultés à l'oral en langues vivantes | - 29 - |
| 2.1.3. Propositions institutionnelles pour une meilleure prise de parole en anglais..... | - 30 - |
| 2.2. Le droit à l'erreur dans l'institution | - 32 - |
| 2.2.1. L'erreur dans les textes officiels..... | - 32 - |
| 2.2.2. Propositions institutionnelles de traitement de l'erreur pour favoriser l'oral..... | - 34 - |
| CHAPITRE 3 : LE CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATIONS | - 37 - |
| 3.1. Méthodologie de recherche | - 38 - |
| 3.1.1. Retour sur la problématique | - 38 - |
| 3.1.2. Mes hypothèses de départ..... | - 38 - |
| 3.1.3. Méthodologie et outils de recherche adoptés | - 39 - |
| 3.2. Présentation du contexte d'expérimentations | - 42 - |
| 3.2.1. Présentation de l'établissement | - 42 - |
| 3.2.2. Profil de la classe choisie pour la séquence expérimentale | - 43 - |
| 3.2.3. Contexte de la séquence expérimentale..... | - 44 - |

| | |
|---|---------------|
| CHAPITRE 4 : EXPERIMENTATIONS ET ANALYSE DES DONNÉES | |
| RECUEILLIES..... | - 45 - |
| 4.1. Expérimentation évaluant la prise de parole en anglais..... | - 46 - |
| 4.1.1. Analyses en début de séquence expérimentale..... | - 46 - |
| 4.1.2. Analyses en cours de la séquence expérimentale..... | - 47 - |
| 4.1.3. Analyses à la fin de la séquence expérimentale..... | - 49 - |
| 4.2. Expérimentation du lien entre l'erreur et la prise de parole..... | - 50 - |
| 4.2.1. Analyses de la perception de l'erreur au quotidien..... | - 50 - |
| 4.2.2. Analyse de l'effet de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais..... | - 54 - |
| 4.2.3. Analyse de l'effet de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais à la suite du moment de réflexion sur l'erreur..... | - 57 - |
| 4.3. Expérimentation du lien entre le choix du thème et la prise de parole..... | - 59 - |
| 4.3.1. Analyses avant le choix du thème..... | - 59 - |
| 4.3.2. Choix du thème et analyses en fin de séquence expérimentale..... | - 60 - |
| CHAPITRE 5 : RETOURS RÉFLEXIFS..... | - 61 - |
| 5.1. Retour réflexif : failles et pistes d'améliorations..... | - 62 - |
| 5.2. Retour réflexif sur les différentes phases d'expérimentations..... | - 63 - |
| CONCLUSION..... | - 65 - |
| Bibliographie..... | - 68 - |
| ANNEXES..... | - 70 - |

INTRODUCTION

« Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde. » Wittgenstein, cité dans le *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, Granger , & Russell, 1993).

Selon Gusdorf (2013), le langage représente une fonction psychologique propre à l'être humain et la langue est le système d'expressions parlées au sein d'une communauté humaine. Contrairement au langage et la langue, la parole est un acte concret car nous prenons la parole dans l'intention de parler, c'est-à-dire d'utiliser une langue pour communiquer (De Saussure, 1916). Plus nous parlons de langues, plus notre langage s'enrichit et plus notre monde s'élargit car nous sommes capables de communiquer avec plus de communautés au niveau international. Il paraît donc que parler une voire plusieurs langues étrangères ne peut être que bénéfique pour nos élèves, futurs citoyens du monde. Au fil de mes années d'enseignement et en échangeant avec mes collègues professeurs de langues étrangères, j'ai pu constater, aussi bien aux États-Unis, en Chine ou à La Réunion, que les élèves, même les plus réfractaires en classe, osaient prendre la parole en anglais ou une autre langue étrangère en dehors du contexte scolaire ou alors pour s'adresser à des natifs. Par exemple, j'ai pu être témoin de l'enthousiasme de mes élèves qui, lors de voyages linguistiques, communiquaient en utilisant une langue autre que leur langue maternelle malgré les erreurs commises. De plus, mes élèves m'ont confirmé qu'en dehors de la classe, lors d'un voyage à l'étranger, pour échanger avec d'autres joueurs sur les jeux de plateformes, ou dès que l'occasion se présentait, ils osaient s'adresser aux natifs tout en étant conscients qu'ils ne parlaient pas parfaitement anglais et donc pouvaient commettre des erreurs. Cependant, à l'école, il en est tout autrement. Bien qu'ils disent aimer et souhaiteraient bien parler anglais ou une autre langue étrangère, qu'ils communiquent sans gêne avec des natifs, paradoxalement, ils n'osent pas prendre la parole en classe. Or, la classe est un lieu privilégié pour apprendre une langue étrangère. En effet, les élèves y sont guidés, encouragés, encadrés, stimulés grâce à des activités pédagogiques élaborées par l'enseignant, certes qui n'est pas toujours natif mais expert dans sa matière, dont le seul et unique objectif est de les aider à progresser dans leurs compétences linguistiques. Mais ils craignent de se tromper. Comme le dit l'adage, l'erreur est humaine. Ne dit-on pas aussi que nous apprenons en faisant des erreurs ? Madame Zannier, docteure en psychologie, écrit d'ailleurs que « nous apprenons plus de nos erreurs que de nos succès » (Zannier, 2013). Alors pourquoi n'ont-ils pas peur d'enchaîner les erreurs en dehors de la classe lorsque la peur de l'erreur peut les plonger dans un mutisme assourdissant en cours d'anglais ? Comment rendre le poids

de l'erreur moins pesant dans la classe pour que les élèves ne soient pas paralysés par la peur de se tromper ? Astolfi (2020) affirme : « l'erreur est un outil pour enseigner ». Le livre d'Astolfi fut le premier que j'ai lu à ce sujet et quelle ne fut ma surprise, lors de mes recherches, de découvrir qu'une multitude d'ouvrages, d'articles, d'études et de conférences essayent d'établir une corrélation entre le traitement de l'erreur et l'apprentissage en général. C'est pourquoi, afin de tenter d'élucider un peu plus ce paradoxe et d'améliorer mes pratiques pédagogiques et didactiques, j'ai choisi, comme thématique pour mon mémoire, l'influence de l'erreur sur la production orale de mes élèves en cours d'anglais.

En me basant sur mon expérience personnelle et professionnelle, j'ai orienté mon expérimentation selon deux axes de recherche : l'impact la valorisation de l'erreur et le choix du thème étudié en classe sur la prise de parole en classe.

Selon mes observations, nous accepterions plus facilement ce que nous connaissons et comprenons. Que cela concerne nos nouveaux voisins, les nouvelles lois, les nouveaux traitements, plus nous les connaissons et comprenons et plus nous les acceptons, voire les valorisons. A l'inverse, méconnaissance rime souvent avec rejet ou aversion. Il me semble qu'il en est de même avec les erreurs. Selon la pédagogie de l'erreur (Bien enseigner, 2021), lorsque les élèves ont conscience de leurs erreurs et en comprennent l'origine, ils ne craindraient plus autant d'en faire. De plus, d'après Bachelard, une erreur commise est un signe, une preuve d'apprentissage vrai, en profondeur chez l'apprenant. Cette vision de l'erreur est reprise par Astolfi lorsqu'il écrit que l'erreur cache le progrès (2017). Cependant, élèves et enseignants ont été habitués à considérer les erreurs comme un signe d'ignorance, d'inaptitude et non comme une marque de progression. C'est pourquoi ma première hypothèse de recherche porte sur la dédramatisation et la valorisation par les élèves de leurs erreurs commises en cours d'anglais lorsqu'ils prennent la parole. Je me demande donc si les élèves dédramatisaient leurs erreurs et les valorisaient, prendraient-ils plus facilement la parole en cours d'anglais, car ils devraient moins craindre de faire des erreurs ?

A priori, nous apprenons plus facilement ce que nous aimons. D'après l'étude menée par Péchou (1994), 80% des bons élèves disent aimer l'anglais contre seulement 25% des élèves plus faibles. De plus, comme il est expliqué dans la fiche ressource Eduscol de 2016, pour le cycle 4, les langues vivantes et régionales aident les élèves à prendre de la distance et à réfléchir sur leurs propres habitudes et représentations grâce à l'instauration d'un climat de confiance au sein de la classe mais aussi par la valorisation

de leurs patrimoines linguistiques et culturels. L'approche actionnelle consiste aussi à tenter de rendre la vie de la classe au plus proche de la vie dans la société. C'est pourquoi ma deuxième hypothèse concerne le choix du thème de ma séquence d'expérimentation. Il semblerait alors que si les élèves choisissaient un thème qu'ils affectionnent, qui leur est familier, ils devraient se sentir plus en confiance car moins en terrain inconnu. Je me demande, donc, si les élèves choisissaient le thème de la séquence expérimentale en fonction de leurs goûts et de leur vécu, prendraient-ils plus la parole en classe, car ils devraient avoir moins peur de faire des erreurs ?

Lors de ma séquence expérimentale, j'ai tenté de déterminer qu'il y a bien une corrélation entre le choix du thème ainsi que la valorisation de l'erreur et leur prise de parole en cours d'anglais. Ma méthode de recherche fut donc du type recherche expérimentale mais aussi exploratoire et action. En effet, en plus de la validation de mes hypothèses, ma séquence expérimentale m'a permis d'améliorer mes pratiques pédagogiques grâce à l'observation de l'évolution de la prise de parole de mes élèves de la classe de 3^{ème} P lors cette séquence d'apprentissage. Mon approche a été aussi bien qualitative car j'ai voulu démontrer comment le choix du thème et la valorisation de l'erreur favorisent la prise de parole, que quantitative car elle fut basée sur deux variables : avec/sans choix du thème et avant/après la valorisation de l'erreur, qui me permettront de récolter des données chiffrées.

Après une présentation de l'état de l'art concernant la prise de parole et le traitement de l'erreur en cours d'anglais, je poserai le cadre institutionnel. Puis, je décrirai et analyserai la séquence expérimentale menée sur le terrain dont l'objectif premier est l'observation de l'évolution de la prise de parole de mes élèves. Enfin, les résultats obtenus me permettront de vérifier mes hypothèses de départ afin d'envisager des pistes d'amélioration.

CHAPITRE 1 : ÉTAT DE L'ART

1.1. La prise de parole en cours d'anglais

1.1.1. Langage, langue et parole

D'après De Saussure (1916), le langage désigne la capacité universelle et innée qui permet à chaque individu de communiquer et d'interagir avec les autres êtres humains. Cependant, le langage doit être différencié du bruit et d'autres langages tels que le langage informatique ou le langage des abeilles, car le langage humain est le seul à posséder une double articulation (Saussure, 1916). La première articulation consiste à combiner des monèmes, c'est-à-dire des unités successives et porteuses de sens pour créer un énoncé ayant une signification tout autre. La deuxième articulation porte sur la combinaison de phonèmes qui seuls n'ont aucun sens. De plus, le philosophe Gusdorf met en avant la complexité et l'unicité du langage humain tout en y ajoutant une dimension psychologique.

Le langage est une fonction psychologique correspondant à la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs anatomiques et physiologiques, se prolongeant en montages intellectuels pour se systématiser en un complexe exercice d'ensemble, caractéristique, entre toutes les espèces animales, de la seule espèce humaine. (Gusdorf, 2013)

La langue, selon De Saussure (1916), peut-être désignée comme étant l'outil permettant d'utiliser le langage afin de communiquer. Contrairement au langage qui est inné, une langue s'apprend au fil du temps, évolue avec son époque et se transmet de génération en génération. De ce fait, la langue unifie les individus au sein d'un groupe. En effet, la langue représente l'ensemble des codes constituant l'institution sociale du langage à travers le sujet parlant. Ainsi, nous habitons la langue avant de la parler car la langue que nous parlons dépend de nos interactions avec les autres individus de notre communauté, qui vivent plus ou moins près de nous.

Le langage est le propre de l'humain tandis que la langue est propre à une communauté. La parole, elle, est propre à chaque individu. Pour Gusdorf, « la parole désigne la réalité humaine telle qu'elle se fait jour dans l'expression. Non plus fonction psychologique, ni réalité sociale, mais affirmation de la personne, d'ordre moral et métaphysique » (Gusdorf, 2013). Ainsi, bien que les individus d'une même communauté parlent la même langue, ils en auront une utilisation différente et individuelle à chaque prise de parole par l'accent, l'intonation, la prononciation, le rythme mais aussi par les

mots et expressions choisies. La parole devient alors porteuse d'intentions particulières, messagère de valeurs personnelles en plus d'être informative et communicative. D'ailleurs ne dit-on pas que la parole est libératrice ? En anglais, « parole » signifie bien liberté conditionnelle. De plus, Manon (2016) explique dans son article que la parole peut être considérée comme révélatrice d'une personnalité lorsqu'une personne est engagée dans une relation avec autrui, selon des conditions sociales et psychologiques. Les paroles que nous produisons en disent long sur qui nous sommes. Nous pouvons avoir des paroles réconfortantes, motivantes et encourageantes (Edmond, 2011), tout est une question de choix peu importe la langue que nous avons apprise et notre capacité innée au langage.

1.1.2. La prise de parole : une complexité silencieuse de production orale

En accord avec les recherches de Crosnier & Décuré (2018), je qualifie de prise de parole d'intention de parler suivie par une activité locutoire qui peut être la production orale d'un simple mot impliquant une interaction avec une ou plusieurs personnes. Cependant, bien qu'elle soit spontanée et semble nécessiter peu d'efforts, qu'elle soit libre, semi-guidée ou complètement guidée, la prise de parole découle de la mobilisation d'une multitude de processus mentaux complexes. D'après Goh & Burns (2012), ces processus s'exécutent automatiquement, en interaction et en harmonie afin que la parole soit produite mais contrôlent aussi le débit, la fluidité, la correction et enfin la complexité de cette prise de parole. Cette analyse est reprise par Hilton (2019) qui écrit :

Nos comportements langagiers sont un parfait exemple d'habiletés complexes, car ils impliquent un grand nombre de processus – automatiques et conscients – activant les différents systèmes de notre mémoire à long terme, sémantique, épisodique et non déclaratif.

(Hilton, 2019)

Comme Goh & Burns (2012), Maitre de Pembroke (2015) s'appuie sur le modèle de Levelt (1989), illustré en ANNEXE 1, pour expliquer comment est généré un énoncé oral selon une boucle de production métacognitive. La production orale commence par une phase de conceptualisation durant laquelle le locuteur sélectionne le sujet ou les informations qu'il désire exprimer à partir de sa mémoire à long-terme pour contruire son message. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, la phase de préparation conceptuelle devient plus difficile car les apprenants ne savent pas quoi dire par manque

de vocabulaire ou de connaissance. Ils peuvent aussi être dans l'incapacité à sélectionner les informations appropriées pour prendre la parole.

Durant la phase de formulation, le locuteur organise et relie mentalement les idées sélectionnées lors de la phase de conceptualisation afin de produire un discours cohérent. Toujours d'après Goh & Burns, 2012, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce processus de formulation est d'autant plus difficile car non seulement l'apprenant doit prendre en compte le lexique mais doit aussi utiliser les règles linguistiques (grammaire, syntaxe, phonologie) de la langue étudiée.

S'en suit le processus d'articulation permettant la mobilisation des muscles de l'appareil phonatoire afin que le message formulé soit transformé en ondes sonores de la personne qui parle à la personne qui écoute. Ce processus plutôt physique fait aussi appel à la mémoire pour se souvenir de la prononciation et accentuation des mots. Quand nous parlons notre langue maternelle, ce processus d'articulation s'effectue de manière inconsciente et spontanée ce qui n'est pas le cas pour les apprenants d'une langue étrangère qui doivent consciemment se souvenir de la prononciation et intonation de la bonne syllable d'un mot clé, par exemple portant surtout leur attention sur l'articulation de mots, car comme l'expliquent Goh & Burns (2012), ils auront peur qu'une mauvaise prononciation les empêcherait de bien se faire comprendre, au point de ne pas s'exprimer dans l'incertitude. Le processus d'articulation peut être un tel défi qu'il en devient hautement anxiogène chez certains apprenants en LVE.

Un quatrième processus agit directement sur la formulation et le discours en lui-même contrôlant ainsi la correction et l'accessibilité de la prise de parole. Il s'agit de processus d'auto-contrôle, self-monitoring, durant lequel le locuteur remarque des erreurs dans sa prise de parole et les corrige avec le temps et la pratique. Par conséquent, plus un apprenant présente une connaissance métalinguistique limitée de la langue étrangère, plus il lui sera difficile de s'auto-corriger.

La prise de parole est aussi caractérisée par le débit de parole, variant d'une personne à une autre, mais aussi d'un moment à un autre. Le degré d'automatisation est un facteur important influençant le débit de parole. Ainsi, plus les processus cognitifs impliqués sont automatisés, plus la prise de parole est riche et facile. Hilton écrit d'ailleurs, qu'en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, « l'acquisition de nouveaux automatismes cognitifs dépend de l'entraînement, de la répétition » (Hilton, 2009). De plus, Goh & Burns (2012) attirent notre attention sur le fait que certains apprenants qui semblent silencieux, et peut-être non motivés, souhaiteraient prendre la

parole mais comme ils sont incapables de surmonter la demande cognitive par manque d'automatisation, ils choisissent de ne pas participer.

Goh & Burns (2012) décrivent la qualité de la langue parlée selon trois critères : l'aisance (fluency), la correction (accuracy) et la complexité (complexity), détaillées en ANNEXE 2. Contrairement à un natif, un apprenant de LV2 pourrait rencontrer des difficultés à produire un discours à la fois avec aisance et correction du fait de l'effort métacognitif que cela requiererait. Goh & Burns (2012) donnent l'exemple d'apprenants débutants qui, bien qu'ils connaissent les règles grammaticales, n'utiliseront pas forcément une grammaire correcte quand ils parlent car leur première intention serait d'exprimer du sens.

1.1.3. Une approche holistique pour favoriser la prise de parole en cours d'anglais

L'approche holistique de Goh & Burns (2012) prend en compte les besoins cognitifs, affectifs mais aussi sociaux des apprenants pour les aider à acquérir et développer leurs compétences en expression orale.

De nos jours, malheureusement, comme le souligne Riquois (2018) :

dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, il est rare de considérer les activités sous l'angle du stress qu'elles peuvent occasionner pour l'apprenant . Pourtant, certaines sont plus stressantes que d'autres. Il en va de même pour le support pédagogique utilisé et la disposition de l'espace ; Cela peut être à l'origine d'une réaction émotionnelle forte chez l'apprenant dont on sait qu'elle est parfois susceptible de jouer un grand rôle dans la réussite de son apprentissage. (Riquois, 2018)

De cette citation se dégagent 3 perspectives à prendre en compte dans l'enseignement des langues vivantes : celle de l'apprenant qui stresse, celle du matériel regroupant le thème, les supports et la disposition de la classe mais aussi celle de l'enseignant qui doit mettre en place des activités en fonction des apprenants et de ce qui doit être enseigné. Ces trois perspectives, représentées par le schéma en ANNEXE 3, font partie intégrantes de l'approche holistique de Goh & Burns dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Goh & Burns (2012) conseillent d'utiliser des supports pédagogiques contextualisés, variés et intéressants pour faire parler les élèves, mettant en avant des éléments bien choisis afin d'accroître les connaissances et compétences linguistiques

mais aussi pour faciliter le développement métacognitif des apprenants tel que l'auto-contrôle. Grâce à son enquête statistique auprès de 346 élèves ingénieurs français, Péchou (1994) a mis en avant que « 40% des étudiants avancés savaient s'auto-corriger ou déceler les erreurs des autres contre 16% des étudiants faibles ». De plus, comme elle le souligne suite à son enquête, « la plupart des apprenants, qu'ils soient de niveau avancé ou faible, n'ont pas conscience des stratégies qu'ils emploient ou de celles qui sont les plus efficaces pour eux. » (Péchou,1994). D'après Freiss (2018), les neurosciences cognitives consolident cette nécessité de faire prendre conscience aux apprenants des processus mentaux mobilisés avant chaque prise de parole.

Les neurosciences cognitives attestent qu'aujourd'hui il est très positif pour l'apprenant que l'enseignant définisse avec lui les objectifs à atteindre en décomposant la tâche à effectuer étape après étape (step-by step procedure). De même, lui demander comment il va s'y prendre permet de tester son attention et d'entraîner ses capacités de planification. Une telle mise en œuvre contribue de plus à la flexibilité mentale, c'est-à-dire, le désengagement d'une tâche pour se réengager dans une autre. (Freiss, 2018)

L'enseignant doit donc aider ses élèves à prendre conscience des processus et mécanismes qu'ils mobilisent pour parler. Il peut, par exemple, interroger ses élèves sur les méthodes qu'ils ont suivies pour effectuer une tâche. Ce questionnement permet, selon Péchou, de « faire ressortir la diversité des démarches utilisées et d'encourager les apprenants à essayer d'autres stratégies que celles qui leur sont familières. ». Marrie & Nettan (1991) ont d'ailleurs observé que « les meilleurs communicateurs utilisent des stratégies plus efficaces ».

Montano & Contresas (2014), à cet aspect métacognitif, ajoutent que le choix du thème joue un rôle essentiel en faveur de l'enrichissement lexical et en même temps suscite une classe interactive, car un sujet motivant, agréable et harmonieux pourra générer des résultats satisfaisants dans l'acquisition d'une langue. (Montano & Contresas, 2014)

Elles conseillent donc de prendre le temps de discuter avec les élèves du sujet qui sera traité en classe ce qui participe aussi à créer une relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves. Freiss (2017) explique, en outre, que lorsqu'un apprenant se sent anxieux, stressé, cela entraînera chez lui la sécrétion de cortisol, appelée hormone du stress. Contrairement à la dopamine, le cortisol bloque les connexions synaptiques, par conséquent, l'apprentissage.

Lors de son enquête, Péchou (1994) a pu déterminer que la prise de parole des élèves était principalement liée à des variables affectives. Riquois (2018) rejoint Péchou lorsqu'elle avance l'importance de prendre en compte l'irruption des émotions dans la classe. En effet, elle met en avant, qu'en classe plus qu'ailleurs, la prise de parole est une mise en danger dans le sens qu'elle expose l'élève qui ose parler et le soumet aux regards des autres participants, élèves et enseignant. Il est donc clair qu'affect et cognition apparaissent comme inséparables surtout concernant des apprenants adolescents. Dès lors, enseigner en prenant en compte cette association permettrait à l'apprenant de développer ses compétences dans un climat de classe favorable, à prendre confiance en lui et ainsi oser prendre la parole.

Suite à son enquête, Péchou (1994) a constaté qu'il existe un lien très fort entre le niveau des élèves et leur représentation de la difficulté. En effet, les élèves qui ont le plus de mal à apprendre l'anglais sont ceux dont la représentation de la difficulté est la plus marquée. À l'inverse, plus les élèves sont bons en anglais et plus l'anglais leur paraît facile. Gardner & Mac Intyre (1992) ont aussi constaté ce lien et le qualifie de modèle dynamique :

des expériences réussies entraînent l'amélioration du niveau des productions linguistiques et d'autres retombées positives. Inversement, des expériences d'échec bloquent le développement linguistiques et provoquent des effets négatifs. (Gardner & Mac Intyre, 1992)

De plus, les neurosciences expliquent que l'enfant scolarisé possède un cerveau déjà structuré par sa langue maternelle, contenant ainsi des réseaux conceptuels riches et un réseau langagier très élaboré, calibré pour l'encodage et le décodage automatiques afin de prendre la parole en L1. Alors toute tentative de traitement d'informations linguistiques formulées dans une autre langue entre en compétition avec le réseau de sa langue maternelle (MacWhinney, 1997). De ce fait, l'apprentissage de la L2 peut être facilité par les concepts déjà en place pour la L1 mais il peut aussi s'avérer très compliqué (Hilton, 2009), voire stressant, ce qui engendre la production de cortisol, bloquant ainsi les connexions synaptiques agissant directement sur l'apprentissage et la mémorisation. Nous comprenons donc combien il est essentiel de placer l'élève en situation de réussite.

Lors de son enquête, Pechou (1994) constate que deux tiers des étudiants faibles sont anxieux à l'idée de parler anglais contre seulement un tiers des étudiants avancés. Elle conclut que :

la difficulté à s'exprimer vient en partie de la timidité, mais le manque de connaissances accroît les inhibitions. La peur de faire des fautes, de ne pas comprendre ou de n'être pas compris freinent l'envie de s'exprimer. Faute de pratique, les progrès s'arrêtent. C'est un cercle vicieux. (Pechou, 1994)

D'ailleurs, Goh & Burns (2012) affirment que l'anxiété est le facteur affectif qui perturbe le plus les processus d'apprentissage. Arnold et Brown (1999) précisent que l'anxiété langagière serait spécifique à l'apprentissage d'une langue car la prise de parole devant autrui dans une langue que l'on ne maîtrise pas parfaitement serait une situation au potentiel anxiogène maximal.

Riquois (2018) propose de considérer l'humour pour gérer les interruptions d'émotions dans la classe. En effet, comme elle l'explique,

il permet de dédramatiser certaines situations et de réduire l'anxiété par des stratégies de régulation du stress. Quand il n'est pas ironique, l'humour peut participer au développement d'une connivence et favoriser l'empathie. Il peut faire basculer une situation tendue, notamment à l'oral où l'instantanéité règne. (Riquois, 2018)

De manière générale, les théories en linguistique visant à favoriser la prise de parole concluent qu'un climat de confiance dans une classe semble déterminant pour la réussite des apprenants surtout en expression orale. Ainsi, l'enseignant accueille positivement chaque prise de parole, même erronée, de tous ses élèves. En adoptant une pédagogie bienveillante, l'enseignant peut ainsi utiliser les erreurs et difficultés de l'apprenant pour l'aider à comprendre les processus mobilisés lors de ses prises de parole et ainsi devenir plus autonome face à ses erreurs. De plus, le choix des supports pédagogiques joue un rôle important permettant de diminuer l'anxiété langagière, positionnant l'apprenant en situation de réussite.

1.2. Le traitement de l'erreur en cours d'anglais

1.2.1. Définitions de l'erreur

Le mot « erreur » provient du latin *error* qui signifie « action d'errer, détour », mais aussi « incertitude », « méprise », « illusion ». Le mot erreur a conservé ces sens en français, comme le fait de prendre pour vrai ce qui est faux, de s'écarter de la norme, ou

de se tromper. Il est intéressant de constater que le mot « erreur » est traduit en anglais par le mot « error » mais aussi par le terme « mistake » composé du préfixe mis- qui signifie « bad, wrong, divergent » et de la base verbale – take voulant dire « to take, seize, grasp ». Donc, mistake voudrait dire « mal pris, mal estimé, mal apprécié, différent de la norme ».

D'après le Larousse, le mot « erreur » possède de nombreuses définitions dont la deuxième se décline comme « état d'un esprit qui se trompe, qui prend le faux pour le vrai » (Collectif, 2021) ce qui me semble conférer à l'erreur un statut fermé : être dans l'erreur c'est ne pas être dans le vrai, sans qu'il y ait, selon la définition, possibilité de passerelle vers le vrai. Une personne persisterait donc dans l'erreur dont les synonymes pour cette définition sont aveuglement et fourvoiement. L'erreur peut, alors, dans cette définition, ne concerner que la personne qui la commet. Elle n'est pas, cependant, définie comme choisie, réfléchie. Elle apparaît même comme inconsciente

Toutefois, selon le Dictionnaire de pédagogie, « l'erreur est une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai. La représentation de l'erreur relève d'abord d'une adéquation de la vérité » (Buisson, 2017). Cela signifie que l'erreur est présentée comme un élément ne correspondant pas à ce qui fut enseigné et va donc à l'encontre de la vérité de l'enseignant. Ainsi, dans le cadre scolaire, l'erreur peut se concevoir comme l'indicateur permettant de constater objectivement si l'apprenant a acquis ou pas une connaissance. Ainsi l'erreur concerne aussi bien l'élève que l'enseignant.

1.2.2. L'erreur au fil des théories d'apprentissage

Le statut de l'erreur varie selon deux principaux paramètres : d'une part, la conception de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire, la langue étrangère et d'autre part, la conception de l'apprentissage et du rôle de ses acteurs (enseignant et élèves). Ainsi, le statut didactique accordé à l'erreur est révélateur du modèle pédagogique adopté dans la classe.

En effet, dans le modèle transmissif, la langue est considérée comme une information transmise de l'enseignant magistral à l'élève passif qui est supposé évoluer d'une situation initiale de tête vide (l'élève ne sait rien) à une situation finale souhaitée de tête pleine (l'élève sait). Cependant, lorsque l'élève commet une erreur, il est dit « fautif ». L'erreur est donc considérée comme une faute. Contrairement à une erreur, la faute est définie comme « un manquement à une règle, à une norme » mais aussi comme

« la responsabilité de quelqu'un ou de quelque chose dans un acte coupable, une erreur, un manquement », et en droit comme « un acte ou omission qui cause un dommage à autrui » (Larousse, 2021). L'erreur est le fait de se tromper, d'être dans le faux sans le savoir tandis que la faute est le choix de ne pas respecter une règle. D'ailleurs, la faute est légalement sanctionnable, pas l'erreur. Ainsi, dans le modèle transmissible, l'erreur est à la charge de l'élève qui n'aurait pas été assez attentif. L'erreur est qualifiée de « raté » dont l'attitude de l'enseignant sera d'y répondre par la sanction avec les connotations moralisantes et culpabilisantes que cela entraîne pour l'élève. L'élève n'osera plus prendre la parole de peur d'être sanctionné.

Dans le modèle comportementaliste, la langue est perçue comme un ensemble de structures dont l'apprentissage est décomposé en une série graduée d'exercices et de consignes selon un conditionnement « opérant ». Selon ce modèle, les réponses de l'élèves seront renforcées soit par un renforcement (feedback) positif, et elles réapparaîtront alors ultérieurement, soit par un renforcement négatif ce qui amènera les réponses à disparaître. Cependant, si l'erreur n'est pas détectée, elle sera tacitement renforcée et donc automatisée. Ainsi, bien que toute la programmation didactique soit conçue pour contourner les erreurs, si erreur il y a, l'élève n'aura pas l'autonomie intellectuelle pour s'en rendre compte et il se « plantera » hors programmation. C'est pourquoi, dans cet enseignement plus actif, certes, mais autant programmé et conditionné, l'erreur a le statut de bogue (traduction française du terme informatique *bug*) car elle met en lumière « un lézard dans l'écriture d'un programme » (Astolfi, 2020). L'erreur est d'une part à la charge du concepteur de l'enseignement, c'est-à-dire l'enseignant, et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses élèves. D'autre part, elle est aussi à la charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique. Ainsi, dans ce modèle, l'erreur est perçue de manière plus intime et pénible aussi bien pour les élèves, qui risquent de se démotiver par la multiplication de feedback négatifs, que pour l'enseignant dont la réponse sera un effort de réécriture de la progression. Les conceptions comportementalistes reposent donc sur l'idée que l'on n'apprend pas en faisant des erreurs et qu'il faut proscrire l'erreur en classe de langue.

Dans ces deux modèles d'apprentissage, l'erreur est regrettable et regrettée. Son statut est négatif puisqu'il faut l'éviter à tout prix. Si, de nos jours, ces deux modèles sont largement controversés, on en trouve encore des traces dans la démarche didactique des enseignants : par exemple à l'écrit avec le syndrome de l'encre rouge, ou encore à l'oral

avec une correction immédiate systématique sans analyse de l'erreur et une tendance à faire répéter l'énoncé juste dans l'espoir que l'apprenant s'en empareigne.

A contrario, les modèles constructivistes considèrent la langue comme un moyen de communication, un outil à maîtriser de manière pratique et réflexive, prenant en compte le fait que l'esprit des élèves n'est jamais vide car les élèves ont leurs propres représentations qui vont être bousculées lors d'une phase de déséquilibre afin de passer d'un équilibre cognitif donné à un équilibre cognitif supérieur. Ainsi, contrairement aux modèles précédents, ils confèrent à l'erreur un statut plus positif car apprendre c'est prendre le risque de se tromper. Comme l'explique Astolfi, afin d'éradiquer une erreur, il s'agit d'abord de la laisser apparaître, et quelque fois la provoquer, pour mieux la traiter. Par conséquent, les erreurs commises ne sont plus perçues comme des fautes condamnables ni comme des bogues regrettables mais plutôt comme des obstacles auxquels s'est affrontée la pensée des élèves. D'un point de vue constructiviste, il est aussi essentiel de déterminer le sens des erreurs commises. selon Philippe Meirieu au sujet du postulat d'éducabilité, l'attitude nouvelle de l'enseignant serait de considérer que l'erreur, « ne soit pas vraie par rapport à la réalité qu'elle décrit, mais elle est juste au regard des perspectives qu'elle ouvre » (Meirieu, 1987). L'erreur est valorisée (« vos erreurs m'intéressent » (Astolfi, 2020)), analysée et traitée in-situ.

Selon le modèle d'enseignement adopté, le statut donné à l'erreur aura des conséquences à la fois pour la didactique mais aussi d'un point de vue existentiel et éthique (annexe 4). Blondel (2012) nous explique que le frein à la création d'entreprise qui apparaît comme particulier et de vraiment typique à la France est une immense peur de l'échec. Cette peur de l'échec nous viendrait en grande partie de notre éducation qui nous a inculqué une règle ancrée au plus profond de nous : il est interdit de se tromper, de faire des erreurs. Cette règle néfaste aurait 4 conséquences à long terme : l'intolérance ; une très mauvaise estime de soi ; le manque d'autonomie (incapables de détecter leurs erreurs tout seuls) et le manque de persévérance.

Enfin, Astolfi, en écho à Blondel, établit un lien entre erreur et violence. En effet, il exprime son inquiétude face aux répercussions qu'aurait le traitement de l'erreur au sein de la classe sur la société. « La question de l'erreur quitte alors sa « niche » didactique et devient la pierre angulaire de questions d'une toute autre ampleur » (Astolfi, 2020). Il rapporte que les sociologues s'accordent à dire que l'école aujourd'hui, avant d'être un lieu d'apprentissage, doit devenir un lieu prioritaire de socialisation où le travail des erreurs donne du sens aux apprentissages, jouant ainsi sur la structuration de règles

de vie en communauté. Il est donc primordial aussi bien pour les enseignants que pour les élèves de dédramatiser l'erreur mais aussi de la valoriser, de la rendre partie intégrante des apprentissages afin de diminuer l'anxiété langagière qui pourrait se transformer en angoisse menant à la violence.

1.2.3. Typologie des erreurs de production orale des francophones en anglais

Selon Jamet (2020), les erreurs en production orale sont de nature linguistique, alors liées au lexique, à la syntaxe ou la phonétique, ou bien pragmatique c'est-à-dire d'usage. Corder (1981) ajoute à la dimension pragmatique des erreurs leur recevabilité par un locuteur natif, malgré les erreurs.

Chiahou, Izquierdo, & Lestang (2009) distinguent aussi deux types d'erreurs en production orale: les erreurs procédurales, liées à l'inefficacité des procédures de traitement de la L2, et les erreurs déclaratives dûes au travail inadapté sur l'*input*, ce qui est enseigné.

Parmi les erreurs linguistiques, ce sont les erreurs phonémiques et phonétiques, qui poseraient le plus de difficultés aux apprenants francophones. Les erreurs phonémiques que font les francophones sont dues à une forte influence de l'écrit, aussi bien pour les consonnes que pour les voyelles, d'où l'importance d'enseigner la phonie avant la graphie. En outre, Capliez (2011) explique que les différences phonémiques entre le français et l'anglais déclenchent les principales erreurs de productions des non-natifs. En effet, si un phonème L2 n'existe pas en L1, l'apprenant risque d'utiliser un phonème de sa L1 qui serait identique ou similaire.

D'après Jamet (2020), les erreurs phonétiques, décrites en ANNEXE 5, semblent, en premier lieu, dûes au phénomène d'interférence qui fut aussi observé par Weinrich (1953) et Lado (1957). Ce phénomène d'interférence se manifeste lorsque la langue maternelle ou d'autres langues acquises exercerait une pression sur la langue en apprentissage, résultant à une dissymétrie entre la L1 et la langue en apprentissage. Corder et Selinker ont fait évoluer ce phénomène d'interférence en notion d'interlangue selon laquelle « les erreurs apparaîtraient là où les différences entre les deux langues sont subtiles favorisant des transferts négatifs » (Jamet, 2020). Toutefois, la place des transferts négatifs est souvent surévaluée, car en réalité les transferts positifs sont très importants. Par exemple, nous nous méfions des faux amis, mais nous pouvons tout à fait nous reposer sur les vrais amis, qui sont en réalité bien plus nombreux.

Concernant les erreurs de prononciation, Moore Mauroux (2010) démontre qu'elles se situent aussi bien au niveau segmental (la non-distinction entre les phonèmes) qu'au niveau suprasegmental (la non maîtrise de la prosodie de l'anglais). Capliez (2011) avertit d'ailleurs que les conséquences des mauvaises productions des segments anglais pouvaient mener d'un simple repérage de l'accent étranger à une rupture de la communication.

En 2009, Chiahou, Izquierdo et Lestang vont plus loin dans la définition de l'interlangue. Ils ont aussi observé que la production orale, appelée *output*, pouvait ne pas être conforme à un modèle socio-normé attendu des enseignants. Ce décalage est dû à un phénomène qu'ils appellent la nativisation, définie en ANNEXE 6. De leur définition, nous pouvons comprendre que la nativisation concerne bien les erreurs de production orale dues à la pression de la L1 mais qu'elle aurait aussi une dimension plus individuelle. Capliez (2011) semble être d'accord avec cette observation. En effet, il écrit que les erreurs des apprenants s'expliquent par l'intrusion de facteurs psychologiques et personnels.

L'une des causes majeures de la mauvaise production de la part des apprenants francophones s'avère être la timidité, la gêne de parler une langue étrangère devant les autres. Il ne faut cependant pas exclure l'idée que certains francophones ont réellement du mal à percevoir, et donc produire, des sons de la L2. (Capliez, 2011)

De plus, selon Howe et Moore Mauroux (2021), les apprenants francophones rencontrent des difficultés à reproduire la musicalité de la langue, c'est-à-dire, la prosodie de l'anglais. Elles décrivent la prosodie comme étant :

L'ensemble des aspects de la phonologie suprasegmentale de l'anglais, à savoir l'accentuation, le rythme de la phrase et l'intonation. Ce système, interconnecté et inhérent à toute prise de parole, est à considérer comme une entité plurifonctionnelle nécessaire à la production et à la réception du sens. (Howe & Moore Mauroux, 2021)

Moore Mauroux (2010) reprend la comparaison de Duchet (2001) pour rappeler les principales différences entre le français et l'anglais concernant l'accentuation :

L'accentuation de mot, ou accentuation lexicale, permet d'établir un contraste entre syllabes accentuées et inaccentuées, contraste qui distingue l'anglais (stress-timed language) du français qui accorde un poids égal aux différentes syllabes d'un mot (syllable-timed language). (Duchet, 2018)

Cette définition de l'accentuation explique pourquoi l'apprenant francophone a rarement conscience de la distinction entre syllabes fortes et syllabes faibles en anglais. De ce fait, les erreurs d'accentuation apparaissent donc comme inévitables et chaque mot anglais devient une source d'erreurs ou d'imprécisions potentielles pour les apprenants. L'illustration de l'ANNEXE 9 représente l'exemple que j'utilise avec mes élèves pour illustrer combien l'accentuation peut être porteuse de sens.

Toujours d'après Howe et Moore Mauroux (2021), le rythme de l'anglais peut être aussi source de difficulté non seulement de production orale mais aussi de compréhension orale. En production orale, même si la fluidité du discours sera moindre, l'apprenant restera intelligible même s'il ne respecte pas le rythme de la phrase mais sa production orale nécessitera un effort supplémentaire de compréhension de la part de son interlocuteur. L'ANNEXE 10 présente un exemple que j'utilise avec mes élèves pour leur montrer que le rythme en anglais est aussi porteur de sens.

Enfin, l'intonation est étroitement liée à l'accentuation et au rythme de la phrase. Elle peut être vue sous trois aspects appelés les « trois T » : la tonalité, ou la manière dont la phrase est segmentée (chunking), la tonicité, ou le placement du noyau ou syllabe tonique (nucleus tonic syllable) et le ton, ou le mouvement mélodique employé (pitch movement, rising/falling tone). L'importance de l'intonation ne doit pas être sous-estimée. Bien que cet aspect de la prosodie de l'anglais ne présente pas un problème majeur de communication, il faut tout de même y faire attention car, par exemple, la simple prononciation d'un « good morning » avec une intonation descendante pourrait être considérée comme froide, voire impolie tandis qu'une intonation ascendante serait plus chaleureuse.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'anglais, ne peut se faire sans erreur car il a lieu après ou pendant l'acquisition de la langue maternelle et met l'apprenant face à des aptitudes qui lui sont totalement étrangères telle que la prosodie de l'anglais. D'après Corder, « les erreurs systématiques des apprenants permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (Corder, 1980). Il est donc essentiel que l'enseignant accepte les erreurs de ses élèves et que les élèves acceptent de commettre des erreurs qui aident l'enseignant à accéder à l'interlangue de ses derniers et de savoir où ils en sont dans leur apprentissage. (Chiahou, Izquierdo, & Lestang, 2009).

1.2.4. Dédratiser l'erreur pour faciliter la prise de parole en anglais

Comme nous venons de le constater, parler une langue étrangère ne peut se faire sans erreurs. L'anxiété ressentie lors de la prise de parole a donc un lien direct avec le traitement des erreurs en classe de langue. Effectivement, Chiahou, Izquierdo, & Lestang signalent que « loin de faciliter la progression de l'apprenant, la correction de l'erreur peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages » (2009).

Selon Reuter (2013), l'une des meilleures façons contre le « discours de l'erreur culpabilisant et anxiogène » pour ainsi « panser l'erreur à l'école » (Reuter, 2013), est de modifier notre posture d'enseignant ainsi que celle des élèves face à l'erreur. Chiahou, Izquierdo, & Lestang (2009) semblent être en accord avec Reuter car ils conseillent, avant toute chose, d'adopter une attitude positive face à l'erreur. Bondel (2015) démontre d'ailleurs que l'effet miroir, décrit en ANNEXE 11 veut qu'enseignant et élève, tour à tour, devienne victime ou coupable du sentiment d'incompétence engendré par le statut accordé à l'erreur.

Dédratiser signifie bien, d'après le Larousse, retirer à une situation, un événement, son caractère dramatique ou le dépassionner. Mais cela ne véhicule pas forcément une vision positive. En revanche, « la valorisation » signifie bien, toujours d'après le Larousse, de donner de la valeur, plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un. La valorisation est aussi le fait de transformer un déchet en vue d'une utilisation plus noble. Ainsi, la valorisation de l'erreur, plus que la dédratisation de l'erreur, correspond davantage au traitement que devraient effectuer enseignant et élève. Il s'agirait d'utiliser les erreurs des élèves comme des tremplins, des sources d'apprentissage et non comme des fautes, des manquements de leur part. Astolfi (2020) conseille ainsi aux enseignants d'adopter un traitement stratégique qui permet de regarder plutôt en avant qu'en arrière. L'erreur devient alors une source de possibilités.

De même, Reuter (2013) conseille de travailler l'erreur avec les apprenants pour essayer de reconstruire la logique de l'erreur de l'élève. Dans le même optique, selon Astolfi, ce qui s'avère le plus utile aux élèves, ce n'est donc pas qu'on leur rappelle perpétuellement une règle externe qu'en vérité ils connaissent, mais plutôt qu'on les aide à transformer leurs prises de parole primitives et qu'on « pèse » avec eux les choix à opérer.

Chiahou, Izquierdo, & Lestang (2009) distinguent deux types de traitement de l'erreur différents en production orale : la reprise pertinente et la correction peu efficace

(ANNEXE 7). Ainsi, la correction de l'enseignant peut être inadaptée ou peu efficace lorsqu'il y a surcharge cognitive (l'apprenant n'est pas disposé à écouter et à traiter ce que dit l'enseignant), lorsque l'erreur est due à la nativisation (dans un moment de fatigue, de stress ou de forte concentration, l'apprenant aura recours à sa L1) ou quand l'enseignant donne la production attendue sans aucune explication. Cependant, elles précisent que la pertinence de la correction dépend de l'intervention du l'enseignant.

Jamet (2020) parle d'interaction corrective synchrone aussi appelé feedback (ANNEXE 8) et précise qu'il faudrait utiliser sciemment toutes ces techniques, car bien qu'elles renvoient à l'élève du négatif, et par conséquent la conscience d'avoir fait une erreur, elles sont un puissant instrument de remédiation. De plus, la remédiation comme les encouragements peuvent être non-verbaux (un signe de la tête ou de la main).

D'après Chiahou, Izquierdo, et Lestang (2009), le type de remédiation diffère selon le type d'erreur. En effet, s'il s'agit d'erreurs déclaratives il sera nécessaire d'effectuer un travail sur l'input tandis que les erreurs procédurales peuvent être compensées par un travail sur l'output.

Toutefois, Jamet (2020) ainsi que Chiahou, Izquierdo et Lestang (2009) mettent en avant l'importance du changement de position de l'enseignant face à l'erreur. Pour l'une, toutes les opérations de remédiation vont de pair avec un climat de confiance instauré entre l'enseignant et l'apprenant et le fait que l'erreur soit considérée comme un phénomène normal dans le parcours d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignant doit réussir à insuffler à ses élèves la motivation d'améliorer leurs performances sans laquelle toute tentative de remédiation serait vouée à l'échec. Pour les autres, les reprises pertinentes nécessitent de la part de l'enseignant une réflexion sur sa conception d'enseignement/apprentissage ainsi que sur le dispositif à mettre en place en fonction du contexte.

Chiahou, Izquierdo et Lestang (2009) insistent sur l'importance de la formation en continue des enseignants face à l'évolution constante des théories sur le traitement de l'erreur. De même, Jamet (2020) pense que la plupart des enseignants en poste n'ont pas bénéficié de formation spécifique afin de développer une grande sensibilité à l'erreur de phonétique. Elle avertit sur le risque de surdité envers la langue non-native qui pourrait déteindre sur l'enseignant à force d'entendre des prononciations erronées au point de ne plus les entendre. C'est pourquoi la formation continue des enseignants et d'autant plus essentielle car elle permet la mise à jour des connaissances théoriques liées au concept de l'erreur afin de mieux la traiter en classe et ainsi aider les élèves à progresser.

CHAPITRE 2 : LES RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

2.1. L'importance de la production orale en anglais dans l'institution

2.1.1. Brief historique de la place de l'oral dans l'enseignement des langues

La place de l'oral dans la classe de langues étrangères a évolué depuis que les langues sont enseignées aux élèves de 6^e en 1863. (Cnesco, 2019) La méthode traditionnelle (1828-1902), axée sur la grammaire et l'écrit, ne laissait aucune place à la pratique orale. La méthode directe (1902-1925) donnait une priorité à l'oral avec des contenus portant sur la vie quotidienne, s'appuyant sur des situations concrètes. En effet, cette méthode reposait sur l'idée que l'apprentissage naturel tel un enfant qui apprendrait sa langue maternelle avec sa famille. D'ailleurs, l'enseignement de mots étrangers était réalisé sans avoir recours au français, semblable à l'apprentissage des enfants en bas âge. La méthode active (1925-1969) proposait, en revanche, un équilibre entre l'oral et l'écrit. Elle s'appuyait aussi sur des situations concrètes mais privilégiait les activités de production par rapport à celles de compréhension. La méthode audiovisuelle (1969-1975) accordait une place encore plus forte à l'oral avec la création des laboratoires de langues, insistant sur l'imitation et la mémorisation, l'association d'image et son. Bien qu'elle aidait à l'amélioration de l'intonation en langue, elle fut vite abandonnée car son efficacité se limitait aux premières années d'enseignement des langues étrangères. À partir de 1975, l'approche communicative, donnant aussi une priorité à la compétence de communication orale et à l'acte de la parole, déterminait les objectifs en fonction des besoins des élèves pour communiquer. De plus, seule la langue étrangère était utilisée en classe. Cependant, l'accent portait tellement sur la compétence orale que les autres compétences langagières étaient moins développées telle la capacité à réfléchir sur la langue. L'approche actionnelle (2001- toujours en vigueur), préconisée par l'Union européenne, en respect avec le CECRL et ses cinq activités de communication langagières dont trois liées à l'oral : la compréhension de l'oral, l'expression orale en continu et l'interaction orale, est en continuité avec la méthode communicative en y ajoutant une tâche communicative en fin de séquence pédagogique. Cette tâche finale « vise à donner du sens aux apprentissages et accorde une place prépondérante à la dimension sociale » (Cnesco, 2019). Le rapport Manès-Taylor (2018), souligne que la méthode actionnelle présente des bénéfices d'apprentissage par la pratique de la langue et l'accroissement de la motivation des élèves.

L'oral a donc eu, au fil des méthodes d'enseignement, une importance croissante dans la classe. Cependant, les élèves français éprouvent toujours des difficultés à performer à l'oral.

2.1.2. Des difficultés à l'oral en langues vivantes

D'après l'évaluation du Cnesco en 2016, bien qu'ils soient globalement bons en compréhension de l'écrit et se sont nettement améliorés en compréhension de l'oral par rapport à 2010, le niveau des élèves français dans les différentes connaissances et compétences attendues est clairement inférieur à celui de leurs camarades européens. Pour preuve, en 2011, seulement 26% des élèves français avaient atteint le niveau A2 fixé par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en compréhension de l'oral tandis que la moyenne européenne était de 46%. De plus, les élèves français s'expriment très difficilement en langue étrangère surtout à l'oral. En effet, d'après ce rapport « les trois quarts des élèves de 3^e ont du mal à se faire comprendre et produire une langue globalement correcte » (Cnesco, 2019).

Pourtant, les langues étrangères, en particulier l'anglais, sont de plus en plus présentes dans leur pratiques extra-scolaires. Entre la musique, internet et les jeux vidéo, les vidéos, films et séries télévisées, les voyages à l'étranger, l'exposition à l'anglais semble croissante pour un grand nombre des élèves français (Cnesco, 2019).

Malgré cela, en fin de collège, l'évaluation Cedre a montré qu'en anglais, 75% des élèves français étaient incapables de produire une langue globalement correcte. Cela se traduit par des difficultés à mobiliser le lexique adéquate, des difficultés grammaticales révélant une maîtrise insuffisante de la syntaxe, de la conjugaison et de la structure des groupes verbaux et nominaux mais aussi par une prononciation hasardeuse fortement influencée par le français entraînant, par exemple, des déplacements d'accents sur la dernière syllabe des mots, nuisant ainsi à leur communication. (Cedre, 2019)

D'après le Cnesco, ces difficultés, malgré l'exposition croissante à l'anglais dans les activités périscolaires, peuvent être expliquées par la qualité des activités de production orale en classe :

Le peu d'occasions qu'ont les élèves de pratiquer la langue, c'est-à-dire d'entraîner leur articulation, de procéder à ce jeu d'essais-erreurs indispensables à tout apprentissage, et dans l'interaction, de recevoir des

rétroactions positives ou négatives qui permettent de s'auto-évaluer. (Cnesco, 2019)

Face à cette faible maîtrise des langues étrangères par les Français qui est, selon la présidente du Cnesco, « devenue un des stéréotypes de notre pays », les membres du Cnesco proposent des recommandations afin de répondre à la problématique de la conférence de consensus « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères » (Cnesco, 2019) : *Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage des langues étrangères ?*

2.1.3. Propositions institutionnelles pour une meilleure prise de parole en anglais

Durant l'année scolaire 2005-2006, la loi du 23 avril 2005 d'orientation pour l'avenir de l'École et le décret du 11 juillet 2006 définissant le socle commun des connaissances et des compétences, incluant la pratique d'une langue étrangère, ainsi que l'introduction du Plan de Renovation de l'enseignement des langues vivantes, ont contribué à de profonds et durables changements non seulement des programmes de collège en 2006 mais aussi du quotidien de la classe de langues vivantes.

Les programmes sont alors adossés au CECRL, privilégiant une démarche d'apprentissage actionnelle afin de guider les élèves à l'acquisition de compétences de communication par la pratique d'activités de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit. A la fin du collège, il est alors attendu que les élèves de 3^e atteignent le niveau A2 en production orale, selon les programmes en vigueur depuis la rentrée 2020. Cependant, Taylor et Manes-Bonnisseau recommandent d'augmenter le niveau attendu en anglais oral au niveau B1 dans les trois activités orales de compréhension, de production et d'interaction en fin de cycle 4.

Le Cnesco recommande de travailler sur l'oral de manière progressive, de la maternelle jusqu'au lycée. Taylor et Manes-Bonnisseau conseillent d'inscrire l'anglais comme langue obligatoire pour tous les élèves. D'après la recherche, il apparaît comme indispensable de construire un parcours progressif de l'apprentissage de l'oral, tout au long de la scolarité, en s'adaptant au rythme et développement des élèves et ainsi optimiser leurs capacités d'apprentissage. (Cnesco, 2019). Ainsi, après un accent mis sur la musicalité de l'anglais en maternelle et des écoutes plus régulières dès le CP, Cnesco, en s'appuyant sur la recherche propose de commencer à travailler l'expression orale dès le CE2, âge où les élèves « ont eu le temps de découvrir cette langue et acquis une capacité

de raisonnement qui facilite leur capacité à s'exprimer, au-delà de la répétition » (Cnesco, 2019). Au collège et au lycée, l'interaction orale continue à être développée reposant sur une diversification progressive des procédés mobilisés afin de gérer des situations d'interaction telles que la gestion du désaccord, l'ouverture et la clôture d'une conversation ou encore l'alternance des tours de parole pour ne citer que ces exemples.

Le Cnesco recommande aussi de favoriser la mobilité internationale de tous les élèves car un séjour à l'étranger permet d'intensifier la pratique d'une langue et de lui donner tout son sens. De plus, les instructions officielles proposent d'organiser des visioconférences pour que les élèves échangent avec des locuteurs natifs ou d'apprenants de l'anglais sur des plateformes d'échanges telles que eTwinning.

Le dispositif *Renforcement de l'apprentissage de l'anglais oral au collège et au lycée*, détaillé dans la circulaire du 14 janvier 2009, a pour objectif de donner aux élèves l'envie de communiquer. Comme le souligne le ministre de l'éducation nationale, « la maîtrise des langues vivantes est devenue un enjeu majeur pour les nouvelles générations de collégiens et de lycéens, dans le cadre de la construction européenne et de la mondialisation » (Le ministre de l'Éducation nationale, 2009). Par conséquent, depuis la rentrée de 2009, les collégiens peuvent bénéficier d'ateliers de pratique de l'anglais oral dans le cadre de l'accompagnement éducatif pour l'aide aux devoirs et leçons, lors de pratiques sportives ou encore durant la pratique artistique et culturelle.

Par ailleurs, afin d'aider au mieux les élèves à développer leur maîtrise de l'anglais oral, il est essentiel de mieux préparer les enseignants en anglais en repensant leur recrutement et formation, comme indiqué par l'évaluation du Cnesco et le rapport de Taylor et Manes-Bonnisseau. Par exemple, le rapport indique que les enseignants, en formation initiale et continue, devraient être encouragés à multiplier les expériences à l'étranger. Il faudrait aussi encourager la collaboration et le travail d'équipe non seulement entre les professeurs d'anglais mais aussi avec les enseignants d'autres langues, d'autres matières et d'autres cycles, voire d'autres pays par la création de nouveaux réseaux de travail et d'échanges.

Une attention particulière est portée sur les enseignants du premier degré car depuis mars 2019, les élèves de l'élémentaire devraient pratiquer la première langue étrangère, en général l'anglais, 20 minutes tous les jours (Faire progresser tous les élèves en langues étrangères, 2019). Or, les enseignants du premier degré n'y sont ni formés ni préparés : réticents à enseigner les langues étrangères, ils ne sont pas armés pour « efficacement assurer cet enseignement pourtant obligatoire dès le CP » (Taylor &

Manes-Bonnisseau, 2018). La disparité des compétences en anglais des professeurs des écoles entraîne une grande hétérogénéité du niveau des élèves en sixième, entravant de fait l'interaction orale entre les élèves dès l'entrée au collège. En plus des recommandations institutionnelles pour développer les compétences linguistiques des enseignants du premier degré et valider un niveau B2 au moins en fin de formation initiale, l'Éducation Nationale a créé, en mars 2022, un assistant vocal *Captain Kelly* pour accompagner les professeurs des écoles qui devrait permettre de renforcer les interactions orales en langue en anglais à l'école élémentaire.

Ainsi, comme l'indique le rapport de Taylor et Manes-Bonnisseau, les principales réformes depuis l'introduction du Plan de rénovation de 2006, confortent la place des langues étrangères dans les apprentissages en insistant sur l'importance de la communication orale et favorisant un enseignement de plus en plus précoce de l'anglais. D'ailleurs, grâce au numérique, les résultats de l'évaluation Cedre de 2021 de l'expression orale permettraient de mesurer les répercussions des différents dispositifs mis en place depuis 2006 pour favoriser la prise de parole des collégiens en anglais.

Taylor (2018), en essayant de comprendre pourquoi les français n'osent pas parler anglais devant les autres, constate que, malgré les progrès et les réformes réalisés en France pour enseigner les langues, le traitement de l'erreur dans notre système éducatif entrave significativement la capacité des français à apprendre d'autres langues et de surcroît, leur enthousiasme à les parler.

2.2. Le droit à l'erreur dans l'institution

2.2.1. L'erreur dans les textes officiels

Depuis 2006 et le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, le statut de l'erreur a évolué dans les textes officiels. En effet, dans la lignée du CECRL, l'évaluation des compétences linguistiques est alors qualifiée de positive car elle valorise ce que l'élève réussit plutôt que de pénaliser ses erreurs. D'ailleurs, la distinction entre erreur et faute est clairement expliquée dans le CECRL (ANNEXE 12).

L'erreur apparaît donc comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue étrangère et ne concerne donc pas les natifs contrairement à la faute qui serait aussi bien commise par un apprenant que par un locuteur natif car elle relève de compétences déjà acquises. La démarche du CECRL se distingue des autres démarches

car elle invite son utilisateur à se positionner par rapport à des pratiques avérées, selon des descripteurs pour chaque niveau du CECRL. Ainsi, comme l'expliquent Taylor et Manes-Bonnisseau dans leur rapport, il s'agit de valider les acquis des élèves et de mesurer leur degré de maîtrise des composantes de communication. Cette réforme permet donc, à l'oral, de s'affranchir du syndrome du « modèle du locuteur natif » qui, peut déstabiliser les élèves qui ne s'autorisent plus à parler (Cnesco, 2019). Il est, d'ailleurs clairement écrit dans les programmes de 2020, qu'en phonologie, il faut viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale : ne pas viser « l'accent natif » (Éducation nationale, de la jeunesse et de sports, 2020), comme précisé pour les repères de progressivité de la compétence « Parler en continu » pour les niveaux A1 et A2, au sujet de la prononciation (ANNEXE 13).

Dans la ressource d'accompagnement en langues vivantes de 2016, *Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues vivantes* (cycle, 2, 3 et 4), l'erreur est décrite comme étant un passage transitoire faisant partie du processus d'apprentissage.

Il est donc particulièrement important que les élèves s'autorisent à tâtonner, à prendre des risques, et à interroger le fonctionnement même de la langue. Pour le professeur, cela suppose de bien observer les élèves en situation d'apprentissage et d'accueillir l'erreur pour mieux connaître leur façon d'apprendre, de s'appuyer sur la réussite de certains pour faire progresser tout le groupe. (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

Il est d'ailleurs décrit comme exemple de situation, d'activités et de ressources pour l'élève, dans les programmes de 2020, concernant la compétence « Réagir et dialoguer » que l'élève devrait « prendre des risques de formulation à l'oral comme à l'écrit et retravailler sa production pour l'améliorer » (Éducation nationale, de la jeunesse et de sports, 2020).

Par conséquent, l'erreur est considérée, dans les nouveaux programmes et par les nouvelles réformes, comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignement pour tous élèves, comme démontré sur le site du réseau Canopé de l'éducation prioritaire (ANNEXE 14).

Ainsi les nouveaux programmes et réformes mettent en avant que le droit à l'erreur est aussi bénéfique aux élèves dans leurs apprentissages qu'aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques afin de développer chez les élèves le goût d'apprendre et de pratiquer des langues vivantes.

2.2.2. Propositions institutionnelles de traitement de l'erreur pour favoriser l'oral

En cours de langue vivante, plus que dans les autres manières, les élèves sont amenés à dévoiler les divers aspects de leur identité : culturels, relationnels, émotionnels, corporels, cognitifs et sociaux, ce qui pourrait être grandement anxiogène et stressant au point d'inhiber leur apprentissage, comme nous le savons, du point de vue des neurosciences, du fait de la production de cortisol. C'est pourquoi, l'environnement et le climat scolaire jouent un rôle primordial pour créer les conditions les plus favorables possibles à la construction de compétences culturelles et de communication ((Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). L'éducation nationale décrit le climat scolaire lié à l'apprentissage des langues vivantes ainsi :

Le climat, résultat d'un processus complexe et mouvant, repose sur plusieurs facteurs, parmi lesquels une posture du professeur et des élèves, une relation qui permet de faire du cours de langue un temps d'échange, de connaissance et de communication.

(Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

De ce fait, un climat socio-affectif qui repose sur une relation rassurante enseignant-élève est essentiel car l'affect de tout élève, porteur d'un bagage socio-culturel, pourrait influencer de manière significative, positivement mais aussi négativement, les conditions d'apprentissage.

Afin de créer un climat de classe propice à l'apprentissage des langues, l'Éducation Nationale préconise, en premier objectif, que le professeur de langues vivantes développe chez les élèves le goût d'apprendre les LVE. Il devrait ainsi, non seulement susciter le plaisir et l'envie d'apprendre des LVE chez ses élèves mais aussi les mettre en confiance et en action en les stimulant intellectuellement (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Une attention particulière est portée sur la prise de parole, car l'apprentissage d'une LVE a pour but de communiquer. Même timide, elle doit être encouragée. D'ailleurs, l'attitude attendue du professeur est clairement décrite dans la ressource d'accompagnement de 2016 :

Le professeur adopte une attitude bienveillante et constructive, encourage, félicite, valorise les réussites et reconnaît les progrès. Il rassure, fait respecter et respecte la parole de l'élève, est transparent dans ses attentes et les exprime clairement.

Il fixe des objectifs accessibles et les adapte en fonction du répondant des élèves. (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

Nous constatons bien que l'accent est mis sur la prise de parole et l'erreur n'est pas mentionnée. Cependant, il est noté que l'enseignant doit rassurer les élèves, en référence à la prise de risque détaillée par cette même ressource d'accompagnement. De plus, selon un extrait du Socle comme des connaissances, de compétences et de culture, Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre, la prise de risque est clairement encouragée afin de progresser :

« L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. »

(Ministère de l'Éducation nationale, 2015)

L'Éducation nationale attend donc que l'enseignant accompagne l'élève dans l'analyse, la compréhension et la résolution de ses erreurs en se mettant en position de comprendre ce que l'élève ne comprend pas et de l'aider à comprendre et à exprimer ce qui l'a conduit à se tromper. L'enseignant, selon la ressource d'accompagnement, choisira parmi les modalités de traitement de l'erreur proposées celles qui lui sembleront les plus adéquates (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Nathalie Mons, cependant, avertit que l'évaluation et la correction des erreurs ne peuvent être efficacement réalisées sans une formation continue systématique de l'enseignant surtout dans un pays comme la France « qui reconnaît en général peu le droit à l'erreur dans son système scolaire [...] Savoir corriger, en langues étrangères, un élève sans le bloquer doit s'apprendre davantage » (Cnesco, 2019) . En se référant au CECRL, les enseignants pourront trouver au chapitre 6, page 118, les attitudes possibles à adopter face aux erreurs de l'apprenant, les mesures à prendre, ainsi que l'utilisation de leur observation et analyse (Conseil de l'Europe, 2001).

Il est aussi recommandé aux enseignants « d'identifier ce qui doit être corrigé en priorité et de dédramatiser les erreurs et hésitations. De plus, ils devraient mettre en place

des moments où les élèves ne sont pas évalués et développer des temps de co-évaluation et d'auto-évaluation » (Cnesco, 2019). Ainsi, l'accompagnement personnalisé (AP) et les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) faisant intervenir les langues vivantes peuvent également être des moments privilégiés pour valoriser l'erreur d'un point de vue pédagogique.

De même, l'usage de rituels adaptés aux situations d'apprentissage est fortement encouragé par l'institution, car ils permettent « d'instaurer des rôles et de créer un climat de sécurité psychologique sur lequel l'enseignant pourra s'appuyer pour amener les élèves à une plus grande prise de risque » (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Le sentiment de sécurité psychologique représente une croyance partagée selon laquelle il est possible de faire des erreurs sans être pénalisé par le groupe, de demander de l'aide, des informations ou des feedbacks. Il favorise ainsi des comportements facilitant les apprentissages au sein de la classe.

Pour justifier la nécessité de repenser l'évaluation, le rapport Taylor -Manès démontre combien le système de notation fondé sur un capital de 20 points qui diminue à chaque erreur commise nuisait considérablement à l'apprentissage des langues. Ce système de soustraction de points par erreur réfrène, en effet, la joie de parler en classe car, pourquoi prendre des risques, même si on parle bien la langue étrangère, et perdre des points lorsque l'on peut garder ou totaliser plus de points en ne disant rien ? (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). Il est donc fortement recommandé dans le cadre spécifique de l'apprentissage des langues d'utiliser un barème d'évaluation positive et encourageante en cohérence avec le CECRL, évaluant plus précisément les compétences réelles des élèves et en leur indiquant ce qu'ils savent et ce qu'ils doivent travailler au lieu de les pénaliser sur ce qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Nous constatons que le statut de l'erreur a bien changé aux yeux de l'institution depuis le Plan de Rénovation de l'enseignement des langues vivantes. Elle n'est plus à bannir et à éviter à tout prix. Bien au contraire, l'institution la valorise aussi bien dans les nouvelles réformes mais aussi dans ses programmes, incitant les enseignants à accueillir et valoriser les erreurs de leurs élèves pour s'en servir comme outil pédagogique. La valorisation de l'erreur apparaît donc comme la clé pour instaurer un climat de confiance en classe, rassurant, de fait, les élèves et favorisant la prise de parole en classe de langue vivante.

CHAPITRE 3 : LE CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATIONS

3.1. Méthodologie de recherche

3.1.1. Retour sur la problématique

Durant mes années en tant qu'élève et enseignante, je me suis toujours demandé pourquoi certains élèves prenaient plus facilement la parole que d'autres. Qu'avaient ces élèves de plus que les autres ? En tant qu'élève, j'ai toujours aimé l'anglais dès mon premier cours en sixième. En revanche, bien que je savais ce qui était attendu de moi, et connaissais les réponses, je restais muette comme une carpe malgré le désir de parler. En tant qu'enseignante, je constate que même de très bons élèves n'osent pas prendre la parole. Lorsque je les questionne à ce sujet, ils me répondent toutes et tous la même chose : ils ont peur de se tromper devant les autres. C'est exactement ce que je ressentais en tant qu'élève. C'est aussi le cas d'une des élèves de la 3P : d'après son évaluation Evalang, elle a un niveau au-delà du niveau B1 en fin de troisième. Pourtant, je ne l'entends jamais.

Lorsque nous avons été habitués à dramatiser l'erreur au point de tricher pour l'éviter à tout prix, comment pouvons-nous penser à lui reconnaître un statut positif ? Est-ce que mes élèves ont conscience que l'erreur est en fait un signe de progrès, même à l'école ?

3.1.2. Mes hypothèses de départ

Tous les chercheurs en linguistique qui se sont penchés sur le traitement de l'erreur s'accordent sur la nécessité de rendre les élèves autonomes face au traitement de leurs erreurs (Astolfi (2020), Jamet (2020), Péchou (1994), ...). Néanmoins, habitués à craindre l'erreur, les élèves ont du mal à accepter qu'ils apprennent plus de leurs erreurs que de leur succès. Or, Zannier (2013) démontre que nous apprenons plus de nos erreurs parce que nous avons souvent besoin de les comprendre pour accepter ou trouver une solution ce qui mène à une meilleure compréhension des apprentissages. C'est pourquoi ma première hypothèse de départ est :

Si les élèves dédramatisaient leurs erreurs et les valorisaient, prendraient-ils plus facilement la parole en cours d'anglais, car ils devraient moins craindre de faire des erreurs ?

En effet, je suppose qu'à la suite d'un travail sur l'erreur, surtout en production orale en anglais, les élèves valoriseraient leurs erreurs en prenant conscience qu'elles sont, pour

toutes et tous, inévitables, indispensables et formatrices dans l'apprentissage et seraient donc plus enclin à prendre la parole.

Astolfi écrit, dès les premières lignes de son livre,
l'erreur est dans la vie quotidienne, d'une affligeante banalité et le bon sens
n'hésite pas à répéter qu'il n'y a que ceux qui ne font rien que ne se trompent
pas ... (Astolfi, 2020)

Cependant, dans le cadre scolaire, l'erreur perd toute sa banalité et devient même une source d'angoisse. Si j'arrivais à importer cette banalité de l'erreur de la vie quotidienne au sein de la classe, est-ce que mes élèves prendraient plus facilement la parole ? Pour moi, il était clair d'une des façons d'y parvenir serait de donner le choix aux élèves comme ils choisissent les activités qui pratiquent en dehors de l'école. Cette intuition fut confortée par Montano & Contresas (2014) qui insistent sur le fait que le choix du thème joue un rôle essentiel pouvant générer des résultats satisfaisants dans l'acquisition d'une langue, conseillant de prendre le temps de discuter avec les élèves du sujet choix ce qui contribuera à une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves. C'est pourquoi ma deuxième hypothèse de départ est :

Si les élèves choisissaient le thème de la séquence expérimentale en fonction de leurs goûts et de leur vécu, prendraient-ils plus la parole en classe, car ils devraient avoir moins peur de faire des erreurs ?

En effet, je suppose que si les élèves choisissent le thème de la séquence expérimentale, ils le feront selon leurs goûts et leur vécu, comme ils choisiraient leurs activités en dehors de l'école, et ainsi, l'erreur en serait banalisée en classe.

3.1.3. Méthodologie et outils de recherche adoptés

Pour tenter de valider mes hypothèses, j'ai opté pour une méthodologie qui soit au carrefour de la « recherche expérimentale », de la « recherche action » mais aussi de la « recherche exploratoire ».

Lors de ma séquence expérimentale, j'ai choisi d'adopter, d'une part, une recherche expérimentale avec ma classe de 3^{ème} et leurs parents afin de déterminer la causalité de mes deux variables manipulées qui sont *le choix du thème de la séquence* et *la dédramatisation de l'erreur* sur ma variable dépendante qui est *leur prise de parole*.

D'autre part, ma méthodologie correspond aussi à une recherche action, car pour vérifier mes hypothèses, j'ai mis en œuvre des activités au sein de la classe que les élèves

ont réalisées. De plus, l'observation et les données récoltées à la suite de ces activités m'ont permis d'identifier les problèmes que rencontraient mes élèves et ce dont ils avaient besoin pour oser prendre la parole en classe. J'ai pu établir des pistes de changement afin d'améliorer mes pratiques pédagogiques.

Je peux aussi qualifier ma méthode de recherche exploratoire car non seulement j'ai pu recueillir des données chiffrées mais je me suis aussi documentée sur la prise de parole et ses processus ainsi que sur le traitement de l'erreur à l'école afin de mieux comprendre la problématique de l'influence du traitement de l'erreur sur la prise de parole de mes élèves.

Par ailleurs, ma recherche est à la fois qualitative et quantitative. En effet, d'une part, elle est descriptive et se concentre sur l'interprétation de données exprimées avec des mots, d'où sa dimension qualitative. Mais elle permet aussi de prouver ou démontrer des faits basés sur des données chiffrées d'où son caractère quantitatif (Claude, 2019). Partant de ce constat et afin de mener à bien mes recherches, j'ai dû m'appuyer sur l'utilisation d'outils pour la collecte de données correspondant à ces deux types de recherches. En m'inspirant de l'enquête menée par Crosnier & Décuré (2018) sur la prise de parole en classe d'anglais Lansad, mes choix se sont orientés vers le questionnaire et l'entretien. Comme le souligne Claude (2019), le questionnaire présente de nombreux avantages :

- il permet d'illustrer des généralités de l'on peut exploiter sous forme de graphiques ou tableaux
- il n'est pas chronophage et faisable en ligne
- les résultats sont rapidement accessibles

(Claude , 2019)

Cependant, le questionnaire ne permet pas d'obtenir des données très détaillées reflétant les impressions et comportements, correspondant à la dimension qualitative de mon étude.

Selon Claude (2019), l'entretien semi-directif est basé sur des interrogations formulées mais ouvertes, dont l'ordre est logique et par thème, et permet, néanmoins, de réaliser une analyse statistique des réponses obtenues et vérifier des hypothèses afin d'en faire émerger de nouvelles. J'ai donc élaboré des questionnaires dont certains aspects et questions peuvent s'apparenter à un entretien semi-directif.

J'ai commencé ma séquence expérimentale par un premier questionnaire anonyme que j'ai soumis à mes élèves de ma classe de la 3P et à leurs parents. J'ai intitulé ce

questionnaire « Parler anglais » (ANNEXE 15). Il est constitué de onze questions de type QCM et de questions ouvertes selon un ordre précis et par thèmes. Je l'ai créé à l'aide de l'outil numérique Google Forms et en m'inspirant du *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, élaboré par Horwitz et Cope en 1986. Ce questionnaire diagnostique, voire exploratoire, a permis d'établir un état des lieux sur la position et ressenti de mes élèves mais aussi de certains parents d'élèves par rapport à la prise de parole en anglais.

A mi-parcours, entre la séance 3 et 4, j'ai demandé aux mêmes participants (élèves et parents) de compléter un deuxième questionnaire semblable au premier dans la structure et le type de questions mais concernant cette fois-ci leur représentation de l'erreur. J'ai intitulé ce deuxième questionnaire « L'erreur » (ANNEXE 16). Il est composé de treize questions organisées selon les catégories suivantes : *Dans la vie de tous les jours*, *Dans le cours d'anglais* et *Signe de progression*. Ce questionnaire vise à mettre en lumière une incohérence entre leur représentation et leur ressenti face à l'erreur et la valeur qu'ils donnent à l'erreur.

Lors de la dernière séance de la séquence expérimentale, mes élèves ont complété le questionnaire « BILAN » (ANNEXE 25) qui est composé de 6 questions, principalement des QCM. Ce dernier questionnaire devrait me permettre valider ou invalider mes hypothèses avec certitude à la suite de la séquence expérimentale.

De plus, à la fin de chaque séance, j'ai demandé aux élèves de répondre à un bref questionnaire (ANNEXE 19). Comme Crosnier & Décuré (2018), j'ai utilisé la méthode de l'auto-évaluation de prise de parole en fin de séance afin que leurs réponses soient spontanées et données rapidement. Il y a trois questions : le temps de parole, les partenaires de communication et l'habitude de prise de parole en classe d'anglais.

J'ai également eu recours à deux autres types d'outils de collecte de données : le sondage et le vote.

Comme le qualifie Claude (2019), « le sondage permet de poser une grande question générale à un échantillon représentatif de personnes », ici ma classe de troisième. J'ai, en effet, lors d'un premier sondage, demandé à mes élèves quel sujet/ thème ils aimeraient étudier en cours d'anglais. Lors d'un deuxième sondage, les élèves devaient donner un mot qu'ils associaient au mot *erreur*. Pour créer les sondages, j'ai utilisé la plateforme numérique Mentimeter.com.

J'ai aussi utilisé la plateforme Mentimeter.com pour la réalisation du vote du thème et de la tâche finale.

Pour finir, j'ai noté le nombre de fois que chaque élève prenait la parole en classe, en anglais, à chaque séance (ANNEXE 21). Cette dernière technique de récolte de donnée est l'observation qui permet d'analyser un phénomène réel. J'ai pu, grâce aux données récoltées lors de ces observations, déterminer si la prise de parole de chaque élève avait évolué au cours de la séquence expérimentale.

3.2. Présentation du contexte d'expérimentations

3.2.1. Présentation de l'établissement

Le collège La Salle Saint Michel est un établissement privé catholique ouvert par la Société Civile Saint-Michel, en 1883, à Saint-Denis, dans l'académie de l'île de La Réunion. Parmi les fondateurs figurèrent les familles De Villèle, Desbassyns et Laperrrière. La société confia le collège aux Frères des Écoles Chrétiennes pour la rentrée scolaire d'octobre 1894. Cependant, en 1900, les Frères doivent se séparer du collège qui devint alors une école primaire. En 1946, le Frère Xénophon Denis, décide de créer le nouveau collège Saint-Michel, qui depuis, malgré les cyclones qui l'ont quasiment détruit, accueille chaque année un nombre croissant d'élèves. Aujourd'hui, environ 1400 élèves, répartis dans 12 classes pour chaque niveau de la sixième à la troisième, de toute culture, tranche sociale, origine et religion, franchissent le portail du collège.

Le collège La Salle Saint Michel fait partie, comme près de 150 établissements scolaires français, de la maternelle à Bac+6, du réseau Lasallien dont le projet éducatif se réfère aux intuitions pédagogiques et éducatives de Jean-Baptiste de La Salle, fondateur des Frères des Écoles Chrétiennes. (Réseau Lasallien, s.d.). Le réseau Lasallien œuvre dans 77 pays.

Jean-Baptiste de La Salle, né en 1651, était un novateur dans le domaine de la pédagogie et a consacré sa vie à éduquer les enfants pauvres dont la détresse humaine l'avait profondément touché. Il fut l'inventeur de l'école pour tous. D'ailleurs, il prônait la gratuité absolue de l'école pour que les pauvres et les riches puissent fréquenter les écoles chrétiennes. Il fut le premier à instaurer l'enseignement simultané à un groupe d'élèves dans la même salle de classe. Il introduit aussi le principe de regroupement des élèves par niveau ce qui donnera plus tard, la distinction entre les cours élémentaires, moyens et supérieurs. Voici quelques-unes de ses idées d'avant-garde : connaître l'enfant,

adapter l'attitude éducative au caractère de l'enfant, faire participer l'élève à son enseignement et faire participer l'élève à la vie de l'école.

3.2.2. Profil de la classe choisie pour la séquence expérimentale

Le choix de la classe pour réaliser ma séquence expérimentale a été mûrement réfléchi. En effet, cette année scolaire, me furent confiées la classe de cinquième aménagée (5A) et deux classes de troisième : la 3B et la 3P. Au début de ma réflexion sur le sujet de mon mémoire, je souhaitais mener ma séquence expérimentale avec la 5A, car, je me disais, qu' étant donné le niveau fragile des élèves, ils auraient plus bénéficié d'un travail particulier sur l'erreur et la prise de parole. Il est nécessaire de préciser que la classe aménagée regroupe des élèves ayant des troubles d'apprentissage pour la plupart diagnostiqués (dyspraxie, dysorthographe, dyslexique et troubles de l'attention). Cependant, leurs difficultés à s'exprimer et de compréhension aussi bien en anglais qu'en français, à l'écrit comme à l'oral pouvaient rendre, malheureusement, la réalisation de la séquence expérimentale plus laborieuse que prévu. J'ai donc orienté mon choix vers une classe de troisième. Néanmoins, de manière moins formalisée, j'ai proposé aux élèves de la 5A des activités et des moments de réflexion sur leur perception de l'erreur et son influence sur leur prise de parole.

J'ai aussi opéré un choix entre les deux classes de troisième. J'ai basé mon choix sur le taux de participation au premier trimestre. En fonction du nombre de points attribués pour les prises de parole spontanées, il apparaît que pour la 3B, seuls 3 élèves sur 31 ont pris la parole spontanément moins de trois fois lors du premier trimestre tandis que ce nombre s'élève à 11 sur 30 pour la 3P. Il me semble donc qu'un travail visant l'influence de l'erreur sur la prise de parole serait plus profitable à la 3P. C'est pour ces raisons que j'ai choisi la classe de la 3P comme classe expérimentale.

La classe de 3P est décrite comme sympathique mais qui a du mal à se mettre en activité dans l'ensemble des matières à cause du bavardage. Cette classe est composée de 16 filles et de 14 garçons. Un des élèves est redoublant et a donc un an de plus. Un autre élève, reconnu comme Haut Potentiel a un an de moins. Dans la classe, deux élèves bénéficient d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) et un autre a un PAI (Projet d'Accueil Individualisé). Parmi les élèves qui participent très peu ou pas du tout en anglais de manière spontanée, il y a 9 filles dont une qui bénéficie d'un PAP, et deux garçons. Au cours du premier trimestre, j'ai pu distinguer un noyau d'élèves moteurs qui

participent régulièrement et spontanément en anglais. Ces élèves moteurs sont au nombre de 13, dont 9 garçons et 4 filles. La 3P est une classe hétérogène car quelques élèves ont un niveau proche du B1 en production orale lorsque que plusieurs n'atteignent pas le niveau A2. D'ailleurs, une des élèves qui ne participe jamais est issue de la 4eme A (aménagée) et a du mal à suivre le rythme.

3.2.3.Contexte de la séquence expérimentale

La séquence expérimentale sur laquelle s'appuie ce mémoire de recherche devait se dérouler sur 6 séances d'enseignement de l'anglais auxquelles s'ajoutent une séance pour le choix du thème et une séance sur le traitement de l'erreur en expression orale ainsi qu'une séance pour la présentation des tâches finales.

Les séances durent une heure et 30 minutes et j'ai cours avec la 3P deux fois par semaine. Par conséquent, la séance aurait dû s'achever au bout de cinq semaines. J'ai souhaité commencer la séquence expérimentale dès notre retour de vacances en janvier 2022 afin de la terminer avant que les élèves de troisième ne partent en stage professionnel lors de la semaine du 7 mars au 11 mars. Malheureusement, des imprévus tels deux cyclones, l'annonce du passage de l'évaluation Evalang et les essais de passation de cette évaluation et les sorties APPN (Activité Physique de Pleine Nature) reportées du fait des cyclones ne m'ont pas permis de tenir les délais que je m'étais fixés. La séance a duré plus longtemps que prévu ce qui m'a obligée à la modifier, par exemple la tâche intermédiaire est devenue la tâche finale.

J'ai cours avec la 3P le lundi de 13h30 à 14h55, soit juste après le déjeuner et le vendredi de 10h30 à 12h15 soit juste avant le déjeuner. Je mets en avant ces créneaux horaires car, plus que jamais, j'ai pu me rendre compte combien leur état physiologique pouvait influencer les comportements en classe et la prise de parole. En effet, ce paramètre est apparu dans les résultats que je présenterai ultérieurement.

CHAPITRE 4 :
EXPERIMENTATIONS ET
ANALYSE DES DONNÉES
RECUEILLIES

4.1. Expérimentation évaluant la prise de parole en anglais.

4.1.1. Analyses en début de séquence expérimentale.

Avant de débiter la séquence expérimentale, j'ai voulu évaluer l'attitude générale des élèves de la 3P ainsi que celle de leurs des parents face à leur prise de parole en anglais, par le biais du questionnaire « PARLER ANGLAIS ».

Je précise que 28 élèves 30 étaient présents le jour où je leur ai demandé de compléter le questionnaire, en salle informatique. De plus, seulement 11 parents sur 30 ont accepté de compléter les questionnaires, à distance. Je prends quand même en compte leurs réponses, car, bien que peu nombreuses, elles donnent un aperçu de la tendance chez les parents qui n'est pas négligeable.

Voici les données recueillies pour le questionnaire diagnostique « PARLER ANGLAIS », de la question 1 à la question 3, interrogeant les participants sur leur attitude générale face à l'anglais et la maîtrise de l'anglais.

- Question 1 : Aimes-tu l'anglais ?

● J'aime beaucoup l'anglais.
 ● J'aime l'anglais.
 ● l'anglais me laisse indifférent.e.
 ● Je n'aime pas l'anglais.
 ● Je déteste l'anglais.

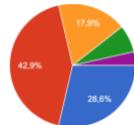


Figure 1: la classe 3P

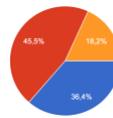


Figure 2: Les parents de la 3P

- Question 2 : J'ai demandé aux participants d'expliquer leur attitude positive, négative ou neutre (ANNEXE 18).

Grâce à la question 3, j'ai souhaité mettre en lumière l'activité langagière que les participants aimeraient surtout maîtriser.

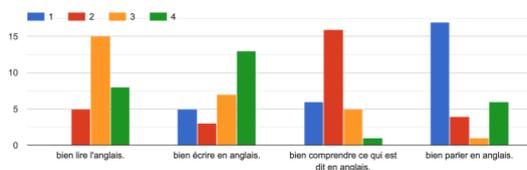


Figure 3: Ordre de maîtrise (3P)

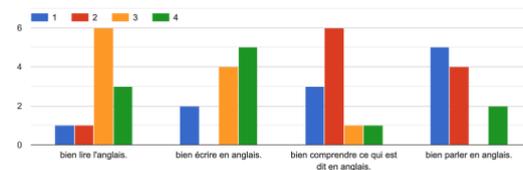


Figure 4: Ordre de maîtrise (parents de 3P)

En analysant les données, nous pouvons constater que :

- L'anglais est réellement apprécié par nos deux groupes à 71,5 % pour les élèves de la 3P, et 81,9% pour les parents d'élèves de la 3P, en additionnant les pourcentages de « j'aime beaucoup l'anglais » et « j'aime l'anglais ». Cette observation est confirmée par l'attitude majoritairement positive qui se dégage des réponses de la question 2. En revanche, nous pouvons constater que les raisons négatives sont surtout liées à

l'apprentissage de la langue et rarement la langue. Pour ce qui concerne les avis neutres, ils reflètent un désintérêt et une attirance moindre pour l'anglais.

- La compétence « savoir bien parler anglais » est clairement placée en tête des compétences que les participants aimeraient maîtriser. Nous pouvons aussi observer que la maîtrise de l'oral en général (compréhension et expression) importe le plus pour les participants car ils les positionnent soit en première place (barre bleue) soit en seconde place (barre rouge).

Nous pouvons donc conclure de cette première analyse que les élèves et les parents d'élèves, pour des raisons similaires, souhaiteraient surtout savoir bien parler anglais.

Après avoir déterminé l'attitude générale des participants face à l'anglais, j'ai voulu orienter mes questions sur leur prise de parole en anglais en général, par le biais des questions 4, 5 et 11 du même questionnaire.

D'après les données recueillies en ANNEXE 17, nous observons, donc, que:

- Les participants aiment parler anglais, les élèves plus que les parents. En effet, les élèves de la 3P avec 75% apprécient parler anglais. Nous remarquons que deux élèves de la 3P ont indiqué détester parler anglais.
- Le taux de participation est proche de 50 % pour la 3P. Cependant, cela signifie que près de la moitié des élèves participe rarement ou pas du tout. D'ailleurs, 54,5% des parents d'élèves de la 3P ont indiqué qu'ils avaient rarement participé en cours d'anglais.
- Les élèves comme les parents ont exprimé de manière écrasante qu'ils aimeraient beaucoup, un jour, parler aussi bien anglais que français, donc de devenir bilingues.

Nous pouvons donc conclure, qu'avant le début de la séquence expérimentale, les élèves et des parents d'élèves de la 3P, aiment parler anglais et souhaiteraient, unanimement devenir bilingues. Cependant, leur taux de participation en cours d'anglais est franchement bas par rapport à leur désir de parler anglais.

4.1.2. Analyses en cours de la séquence expérimentale

Au cours de la séquence expérimentale, j'ai voulu déterminer l'évolution de la prise de parole des élèves en cours de la séquence expérimentale. J'ai demandé alors aux élèves de compléter un bref questionnaire à la fin de chaque séance (ANNEXE 19) dont les réponses regroupées en ANNEXE 20 m'ont permis de créer le graphe de prise de parole (ANNEXE 22).

En analysant le graphe représentant l'évolution de la prise de parole au cours de la séquence, nous constatons que 3 courbes (jaune, grise et orange) semblent évoluées en trois temps : une phase de progression entre la séance 1 et 2, une phase de régression entre la séance 2 et 3 et une phase de progression régulière entre la séance 4 et 6. Cette dernière phase de progression est surtout notable pour les prises de parole de moins d'une minute et celles entre 1 minutes et 5 minutes.

Nous pouvons aussi noter que le plus grand écart entre les données concerne la courbe bleue, représentant la non-participation, chutant de 7 à 3. Lorsqu'ils répondaient « non » à la question « Aujourd'hui, as-tu parlé anglais en cours ? », les élèves devaient expliquer leur choix. Leurs explications dévoilent une grande fatigue, un désintéressement ou une peur.

La courbe représentant les interlocuteurs au cours de la séquence expérimentale (ANNEXE 22) montre que les élèves se sont adressés à l'enseignante sans différence notable. La prise de parole devant la classe a légèrement baissé contrairement à la prise de parole avec les autres élèves qui, elle, a nettement augmenté à partir de la séance 4.

Le graphique représentant le changement de la participation en classe au cours de la séquence expérimentale (ANNEXE 22) montre que peu d'élèves ont indiqué, de manière croissante, avoir plus parlé anglais que d'habitude. Cependant, nous pouvons constater qu'un grand nombre d'élèves n'ont pas plus parlé que d'habitude au cours de la séquence expérimentale. J'ai rassemblé et résumé leurs diverses explications en fonction de leur choix dans le tableau en ANNEXE 26 d'après lequel nous observons que les élèves n'ont pas plus parlé que d'habitude car ils n'avaient pas compris la leçon ou n'avaient pas les mots ou les bonnes réponses. Comme l'a expliqué une élève, la peur de se tromper l'a empêchée de plus parler. À l'inverse, ceux qui avaient plus parlé ont écrit qu'ils avaient plus de vocabulaire, avaient pu répondre aux questions et avaient surtout bien compris la leçon ce qui démontre une plus grande confiance en soi ou du moins en leurs réponses. Par ailleurs, de leurs réponses, nous pouvons dégager le fait que le travail en groupe les motive à prendre la parole seulement s'ils sont dans un bon groupe. De plus, d'autres facteurs telles que les conditions extérieures (la chaleur) et intérieures (la fatigue et leurs émotions) semblent agir directement sur leur participation. En effet, le mot « fatigue » fut écrit treize fois dans les raisons entraînant une baisse de participation. De même, une élève a partagé qu'elle était un peu trop heureuse lors de la séance 6 pour pouvoir plus participer.

En plus du bref questionnaire de fin de séance, j'ai observé et noté les prises de parole spontanées des élèves durant la séance (ANNEXE 20) et les ai représentées par le graphe de prise de parole spontanée (ANNEXE 22). Le graphe met en évidence, après une progression due à un engouement certain lors de la séance 2 et une chute de participation à la séance 3, que la participation spontanée globale de la classe de 3P a augmenté à nouveau à partir de la séance 4 jusqu'à la fin de la séquence expérimentale. Le plus remarquable est l'augmentation de participation spontanée chez 8 élèves, dont celle qui avait écrit ne pas participer car ayant peur de se tromper, qui n'avaient pas du tout ou très peu participé avant la séance 4. Cette observation nous permet de supposer que le moment de réflexion sur l'erreur aurait porté ses fruits sur la participation de certains élèves qui n'osaient pas prendre la parole de peur de se tromper.

4.1.3. Analyses à la fin de la séquence expérimentale.

Afin de vérifier si la prise de parole des élèves avait évolué lors de la séquence expérimentale, j'ai demandé aux élèves de la 3P de répondre aux questions 5 et 6 du questionnaire Google Forms, intitulé « QUESTIONNAIRE BILAN » (ANNEXE 25). Voici les données recueillies :

- Question 5 : Comment a évolué ta prise de parole au fil de la séquence ?

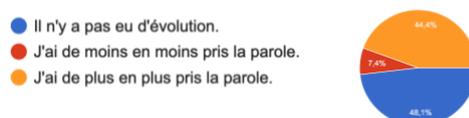


Figure 5: Évolution de la prise de parole selon les élèves de la 3P

J'ai classé et regroupé leurs raisons dans le tableau en ANNEXE 27.

En analysant les pourcentages de la question 5 du « questionnaire bilan », nous notons deux tendances très marquées concernant l'évolution de la prise de parole des élèves de la 3P au cours de la séquence expérimentale. D'une part, 44,4% des élèves ont indiqué avoir de plus en plus parlé lors de la séquence. Leurs raisons pour une telle évolution positive seraient le dépassement de la peur de l'erreur et la prise de confiance, ainsi que le thème et les activités et le désir de progresser. Mais d'un autre côté, une proportion quasi-similaire d'élèves a déclaré qu'il n'y avait eu aucune évolution de leur participation au cours de la séquence expérimentale, expliquant qu'ils participaient toujours en classe.

Nous pouvons donc conclure, à ce stade de l'expérimentation que, bien qu'ils aient avoué aimer l'anglais et vouloir savoir bien le parler mais n'osaient pas prendre la parole en cours, la plus part des élèves de la 3P a eu tendance, surtout les plus réfractaires, à plus prendre la parole à partir de la séance 4. Or, entre la séance 3 et la séance 4, j'ai proposé aux élèves un moment de réflexion sur l'erreur. Nous pouvons donc supposer qu'il y aurait un lien entre la perception de l'erreur et la prise de parole en cours d'anglais pour les élèves de la 3P. Ainsi, La phase d'expérimentation qui suit me permettra de valider ou invalider ma première hypothèse : *Si les élèves dédramatisaient leurs erreurs et les valorisaient, prendraient-ils plus facilement la parole en cours d'anglais, car ils devraient moins craindre de faire des erreurs ?*

4.2. Expérimentation du lien entre l'erreur et la prise de parole

4.2.1. Analyses de la perception de l'erreur au quotidien.

Après la séance 3, j'ai amené les élèves à réfléchir sur leurs erreurs à l'oral en anglais. Avant toute activité, dans la salle informatique, ils ont participé à un sondage créé avec la plateforme Mentimeter écrivant un mot qu'ils associaient au mot « erreur » ce qui créa un nuage de mots (ANNEXE 23). De ce nuage de mots, nous pouvons déduire que leur perception de l'erreur apparaît très négative. Nous constatons aussi qu'ils confondent erreur avec faute et bug. En revanche, il est intéressant de lire que des élèves ont une vision moins péjorative de l'erreur.

Les élèves de la 3P ont ensuite complété le questionnaire Google Forms « ERREUR ». Par la suite, j'ai aussi demandé aux parents d'élèves de la 3P (9) de compléter ce même questionnaire (ANNEXE 16) afin de comparer leurs résultats à ceux de leurs enfants. De la question 1 à la question 5, j'ai interrogé les participants sur leur perception de l'erreur en général et dans leur quotidien.

- J'ai regroupé les réponses de la Question 1 : Pour toi, qu'est-ce qu'une erreur ? dans le tableau en ANNEXE 28.
- Question 2 : Dans la vie de tous les jours, est-ce que tu fais des erreurs ?

- Non, jamais.
- Oui, beaucoup.
- Oui, des fois.

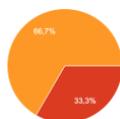


Figure 7: Erreur dans le quotidien (parents de 3P)

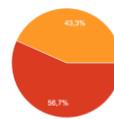


Figure 6: Erreur dans le quotidien (élèves de 3P)

En me basant sur l'article de ZEINEB (2018), j'ai utilisé les 6 émotions de base auxquelles j'ai ajouté la honte qui n'est pas une émotion mais plutôt un sentiment, pour les questions 3 et 4.

- Question 3 : Dans la vie de tous les jours, que ressens-tu quand tu fais une erreur ?

- de la joie
- de la tristesse
- de la honte
- du dégoût
- de la peur
- de la colère
- de la surprise

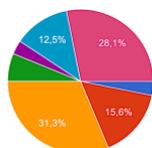


Figure 9: Émotions au quotidien face à l'erreur (parents de 3P)

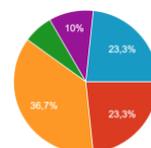


Figure 8: Émotions au quotidien face à l'erreur (3P)

J'ai regroupé les réponses à la question 4 dans un tableau récapitulatif des émotions ressenties en cas d'erreur dans leur quotidien (ANNEXE 29).

Pour la question 5, j'ai demandé aux participants de décrire des situations du quotidien où cela ne les dérangeait pas de faire des erreurs. Leurs réponses sont listées dans le tableau en ANNEXE 30.

Les données recueillies permettent de mettre en lumière les 6 constats suivants :

- Les participants ont une perception binaire de l'erreur. En effet, les élèves de la 3P ont globalement une perception négative de l'erreur ce qui confirme, d'ailleurs, notre déduction à la suite de leur nuage de mots sur l'erreur, assimilant l'erreur à une faute, une défaite, une bêtise, comme une chose qui est incorrecte, voire même « une instabilité émotionnelle », un manque de confiance. Elle peut aussi, d'après eux, refléter un manque de travail ou de ne pas faire de son mieux. Des élèves la qualifient d'involontaire. En revanche, de nombreux élèves lui attribuent une valeur positive car elle leur permet de se corriger, d'apprendre efficacement et elle peut être instructive. Les quelques parents d'élèves de la 3P semblent avoir une vision similaire de l'erreur à celle de leurs enfants, à la fois positive mais principalement négative. Un parent a écrit que l'erreur pouvait entraîner l'exclusion d'un groupe, la perte de quelque chose et de devoir gérer ses émotions.
- Les participants sont conscients qu'ils commettent toutes et tous des erreurs dans leur quotidien. Les élèves de la 3P admettent même que 56,7% d'entre eux commettent beaucoup d'erreurs au quotidien.
- Les émotions ressenties par les deux groupes de participants face à l'erreur dans leur quotidien sont majoritairement négatives, la honte étant le sentiment qui prédomine suivi par la tristesse.

- Les élèves de la 3P redoutent le regard et le jugement des autres lorsqu'ils commettent des erreurs éprouvant ainsi de la honte. Bien que les pourcentages pour la colère fussent bas pour la question 3, les raisons données par les élèves de la 3P exprimaient beaucoup de colère et d'énervement face à l'erreur. Nous pouvons aussi observer un niveau de colère et de frustration élevé chez les parents d'élèves de 3P. Contrairement à la perception binaire de l'erreur que nous avons pu constater avec les résultats du nuage de mots et de la question 1, les émotions et réactions exprimées pour les questions 3 et 4 sont principalement négatives. Seul un élève a écrit qu'il ressentait de la joie car l'erreur lui permettait de « savoir ce qui est à faire et à ne pas faire ». Lorsque nous confrontons les résultats de la question 2 aux résultats des questions 3 et 4, nous pouvons en déduire que les participants, conscients de commettre des erreurs dans leur quotidien, ressentiraient souvent des émotions négatives.

- Le cadre scolaire fut le plus cité comme étant l'endroit où faire des erreurs ne dérangeait pas, par les élèves de la 3P. En deuxième lieu vient le contexte familial où ils se sentent plus à l'aise et moins jugé, suivi des situations de divertissement. D'après plusieurs élèves, le fait d'être seul face à ses erreurs était préférable, loin des regards et jugements. Par ailleurs, de nombreux élèves ont écrit accepter faire des erreurs car cela les aider à s'améliorer, à apprendre. Ce constat est aussi observable chez les parents d'élèves de la 3P dont la majorité valorise l'erreur. Nous pouvons aussi constater que rare sont les participants ayant admis que faire des erreurs les dérangeait dans toute situation.

- Le côté positif majoritairement attribué à l'erreur dans les réponses des participants contrastent clairement avec les émotions négatives admises lors des résultats des questions 3 et 4.

Nous pouvons donc, à ce stade de l'analyse des expérimentations, conclure que les participants présentent une ambivalence entre leur perception de l'erreur dans leur quotidien et leur réactions émotionnelles à celle-ci. Il en ressort aussi une incohérence concernant leurs perception de l'erreur en classe. D'une part, ils redoutent le regard de

leurs camarades de classe lorsqu'ils commettent des erreurs mais, d'autre part, ils précisent que la classe est le lieu où ils se sentent plus à l'aise de faire des erreurs.

Après avoir questionné les participants sur l'erreur dans leur quotidien, je leur ai demandé de répondre aux questions 10 à 13 du questionnaire « ERREUR » sur leur perception de la progression.

- Question 10 : Que ressens-tu quand tu sais que tu progresses ?

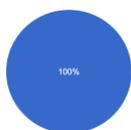


Figure 11: Émotions de progression (parents de 3P)

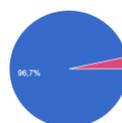


Figure 10: Émotions de progression (3P)

- J'ai regroupé les résultats de la question 11 dans un tableau en ANNEXE 31.
- Question 12 : Est-ce que tu penses que faire des erreurs est un signe de progression ?

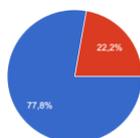


Figure 13: Avis des parents 3P

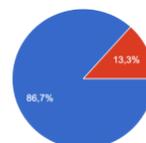


Figure 12: Avis de la 3P

J'ai regroupé les résultats de la question 13 dans un tableau en ANNEXE 32.

En analysant les résultats recueillis pour les questions 10 à 13, nous pouvons conclure que :

- Sans surprise, les participants ressentent essentiellement de la joie lorsqu'ils progressent. D'ailleurs, leurs explications regroupées dans leur tableau en ANNEXE 31 attestent ce constat : progresser procure de la satisfaction personnelle, du plaisir, du contentement et de la fierté ce qui les rend heureux, mais aucune émotion négative. Pour les quelques élèves qui écrivent être surpris lorsqu'ils progressent, il semble qu'ils soient plus habitués à être en situation d'échec que de progression ou ils ont peur ne pas maintenir leur progression.
- Les participants s'accordent majoritairement à dire que l'erreur est un signe de progression. D'ailleurs, nombreuses sont leurs explications regroupées dans le tableau ANNEXE 32 qui décrivent l'erreur comme un moyen, voire le meilleur moyen, de progresser, d'apprendre, d'avancer car elles leur permettent de bénéficier d'une correction et de mieux retenir pour s'améliorer. Les quelques participants pensant que l'erreur n'est pas un signe de progression semblent ne considérer l'erreur que sur le

moment montrant ainsi qu'ils n'avaient pas compris, sans en envisager les conséquences positives.

De cette première partie d'analyse sur l'erreur, nous pouvons conclure que les participants se rendent compte, en majorité, que l'erreur est un signe de progression, malgré leur définition binaire de l'erreur. En revanche, bien qu'ils éprouvent de la joie lorsqu'ils progressent, faire des erreurs déclenche chez eux des émotions essentiellement négatives, surtout de la honte. Nous pouvons donc conclure qu'il y a une incohérence entre leur définition binaire de l'erreur, leurs réactions négatives face à l'erreur et la valeur positive qu'ils lui attribuent.

4.2.2. Analyse de l'effet de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais

Afin de déterminer l'effet de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais, j'ai voulu, tout d'abord, identifier les freins à la prise de parole.

Dans le questionnaire « PARLER ANGLAIS », par le biais de la question 6, j'ai demandé aux participants d'expliquer pourquoi, parfois, ils n'osaient pas parler anglais en classe. J'ai regroupé leurs réponses dans le tableau en

ANNEXE 33.

- ● Non. Je ne préfères pas parler anglais en dehors de la classe.
- ● Oui, Je préfère parler anglais en dehors de la classe.
- ● Je n'ai pas de préférence.

Questionnaire « PARLER ANGLAIS » : Préfères-tu parler anglais en

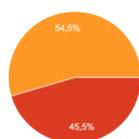


Figure 15: Préférences des parents 3P

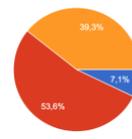


Figure 14: Préférences de la 3P

J'ai regroupé les résultats de la question 9 du questionnaire « PARLER ANGLAIS » dans un tableau en ANNEXE 34.

D'après les réponses pour les questions 6, 9 et 10 du questionnaire « PARLER ANGLAIS », nous remarquons que :

- Le principal frein à la participation en cours d'anglais est la peur de l'erreur pour nos deux groupes. En effet, les expressions telles que « peur de se tromper/ peur de faire des erreurs/ peur de pas mal faire/ douter de ses réponses » et surtout la peur de mal prononcer reviennent plus de trente fois dans leurs réponses. S'en suit la peur d'être jugé et le fait de manquer de vocabulaire. Les élèves ont exprimé le plus de peur de l'erreur par rapport à leurs parents ce qui semble contradictoire avec les pourcentages obtenus pour la

question 12 du questionnaire « ERREUR » qui indiquaient que ces mêmes élèves considéraient que faire des erreurs était un signe de progression.

- Un grand nombre des participants préfère parler anglais en dehors de la classe dont une majorité des élèves de la 3P. Leurs raisons, selon le tableau en ANNEXE 34, mentionnent le fait d'être plus à l'aise et moins stressé, d'être moins sous pression et c'est moins gênant. Certains élèves pensent même qu'ils parlent mieux anglais en dehors de la classe. Très peu d'élèves indiquent préférer parler anglais en classe ce qui est en accord avec les résultats concernant leur faible participation en classe.

Nous pouvons donc, à ce stade, conclure que la peur de l'erreur influence grandement la prise de parole des élèves bien qu'ils considèrent que l'erreur soit un signe de progression. Il apparaît clairement que la classe est un environnement anxiogène d'après les élèves et les souvenirs de certains parents, inhibant leur envie de parler anglais malgré leur désir de devenir bilingues.

Voyons à présent dans quelles mesures, la peur de l'erreur influence-t-elle la prise de parole en cours d'anglais en analysant les résultats aux questions 6, 7, 8 et 9 du questionnaire « ERREUR » car celles-ci traitent directement la prise de parole en classe.

- Question 6 : Dans le cours d'anglais, est-ce que tu fais des erreurs ?

- Non, jamais.
- Oui, beaucoup.
- Oui, des fois.

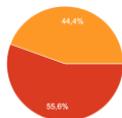


Figure 16: Erreurs dans le cours d'anglais (parents de 3P)

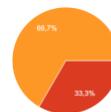


Figure 17: Erreurs dans le cours d'anglais de la 3P

- Question 7 : Dans le cours d'anglais, que ressens-tu quand tu fais une erreur ?

- de la joie
- de la tristesse
- de la honte
- du dégoût
- de la peur
- de la colère
- de la surprise

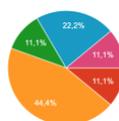


Figure 18: Émotions face à l'erreur en cours d'anglais (parents de 3P)



Figure 19: Émotions face à l'erreur en cours d'anglais (3P)

- J'ai regroupé les résultats de la question 8 dans un tableau en ANNEXE 35.

- Pour la question 9, j'ai demandé aux participants de décrire des situations où cela ne les dérangeait pas de commettre des erreurs en cours d'anglais. Leurs réponses sont listées dans le tableau « Situations dans le cours d'anglais où l'erreur n'est pas dérangeante » (ANNEXE 36).

En analysant les résultats recueillis pour les questions 6 à 9 du questionnaire « ERREUR », nous pouvons conclure que :

- En comparant les pourcentages obtenus pour les questions 2 et 6 du questionnaire « ERREUR », les élèves disent faire moins d'erreurs en cours d'anglais que dans leur quotidien, les pourcentages « oui, beaucoup. » étant plus bas dans la deuxième situation. Ceci peut s'expliquer par la faible participation en classe : ils ont l'impression de faire moins d'erreurs en cours d'anglais car ils prennent moins de risques. A l'inverse, les parents d'élèves de la 3P admettent avoir fait beaucoup plus d'erreurs en cours d'anglais que dans leur quotidien.

- Les émotions ressenties par les participants demeurent principalement négatives comme nous l'avons constaté pour leurs émotions face à l'erreur dans leur quotidien, la honte étant toujours le sentiment qui prédomine et plus présent en classe qu'en dehors. Cependant, les élèves reconnaissent ressentir beaucoup moins de colère en cours d'anglais que dans leur quotidien en cas d'erreur. Nous constatons aussi que quelques élèves disent ressentir de la joie.

- D'après les réponses regroupées dans le tableau (ANNEXE 35), les élèves redoutent davantage le regard et le jugement des autres qui peuvent se moquer, en classe, ce qui leur fait éprouver de la honte, comme indiqué par les pourcentages de la question 7. La peur semble quasi inexistante en cours d'anglais d'après son faible pourcentage ce qui est confirmé par le nombre très bas d'explications données par les élèves. En revanche, cette observation contredit le nombre très important de remarques positionnant la peur comme étant le premier frein à la participation en classe (ANNEXE 33). Les élèves avaient déclaré avoir peur de se tromper or, il semblerait, d'après les pourcentages de la question 7 et les explications du tableau en ANNEXE 35, qu'ils auraient plus honte que peur de faire des erreurs. Ce constat s'applique aussi aux parents d'élèves. Par ailleurs, quelques élèves de la 3P expliquent que l'erreur est source de joie car elle leur permet d'apprendre mais surtout de faire preuve d'autodérision et de faire rire les camarades.

- Les participants craignent moins de commettre des erreurs en cours d'anglais s'ils sont seuls à voir leur erreurs (à l'écrit) ou lors d'activités en groupe. En revanche, plusieurs élèves ont admis que cela ne les dérangeait pas de commettre des erreurs s'ils s'adressaient directement à l'enseignante. D'autres affirment que cela ne les dérangeait pas de faire des erreurs en cours d'anglais car ils y sont pour apprendre surtout lors d'exercices d'entraînement ou non-notés. Notons que 5 élèves disent ne pas aimer faire d'erreur ou que cela les dérange toujours par peur de se tromper.

A ce stade de l'analyse sur l'effet de l'erreur sur la prise de parole, nous pouvons conclure que ce n'est pas tant la peur de l'erreur qui influence la prise de parole mais

plutôt la honte engendrée par l'erreur. En effet, la perception négative de l'erreur peut créer, par anticipation, chez l'élève qui souhaiterait parler en cours d'anglais prenant ainsi le risque de dévoiler ses faiblesses et lacunes devant ses camarades, un sentiment de honte si important qu'il s'abstiendrait de prendre la parole. Ce sentiment de honte semble contrecarrer la volonté de progresser. Que se passerait-il donc si les élèves adoptaient une perception plus positive de l'erreur allant à la valoriser?

4.2.3. Analyse de l'effet de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais à la suite du moment de réflexion sur l'erreur

Nous venons de déterminer que la honte de faire des erreurs était le premier frein à la prise de parole bien qu'élèves et parents admettent que faire des erreurs permet de progresser. Je souhaitais savoir si les élèves seraient plus enclins à parler anglais en classe, et donc de dépasser leur sentiment de honte si je les amenais à réfléchir sur leurs erreurs de production orale en anglais,

Entre la séance 3 et la séance 4 de la séquence expérimentale, j'ai consacré un créneau d'une heure et trente minutes à une réflexion sur l'erreur. Cette réflexion s'est déroulée en français, en 6 étapes, décrites en ANNEXE 24.

A la suite de ce moment de réflexion, j'ai repris mes collectes de données pour la 3P.

Comme nous l'avons déjà constaté lors de l'analyse des données recueillies grâce au bref questionnaire de fin de séance, les courbes illustrant l'évolution des différentes durées de prise de parole présentaient une phase de progression régulière entre la séance 4 et 6, surtout notable pour les prises de parole de moins d'une minute et celles entre 1 minutes et 5 minutes. Afin que nous puissions nous rendre compte d'une évolution globale de la prise de parole, j'ai créé un graphique en additionnant toutes les prises de paroles pour chaque séance (ANNEXE 22).

Je souhaitais valider ou invalider mon hypothèse *Si les élèves dédramatisaient leurs erreurs et les valorisaient, prendraient-ils plus facilement la parole en cours d'anglais, car ils devraient moins craindre de faire des erreurs ?* grâce à la question 4 du questionnaire bilan (ANNEXE 25) :

Question 4 : Est-ce que le moment de réflexion sur l'ERREUR a eu un effet sur ta perception de l'erreur et ta prise de parole?



Figure 20: Effet de la réflexion sur l'erreur sur la prise de parole

En cette fin d'analyse des données sur l'influence de la perception de l'erreur sur la prise de parole en anglais, nous remarquons que :

- Les élèves semblent avoir plus pris la parole à partir de la séance 4.
- Le moment de réflexion sur l'ERREUR aurait eu un effet très positif sur la prise de parole des élèves. En effet, 64,3% des élèves ont déclaré avoir plus pris la parole grâce à notre réflexion sur l'erreur en production orale, soit car ils avaient moins peur de faire des erreurs, c'est-à-dire qu'ils dédramatisaient l'erreur, ou soit parce qu'ils savaient, à présent, qu'ils progressaient quand ils faisaient des erreurs, c'est-à-dire qu'ils valorisaient leurs erreurs. Le pourcentage d'élèves qui ont réussi à dédramatiser leurs erreurs est cependant nettement supérieur à celui des élèves qui valorisent leurs erreurs ce qui me motive à travailler davantage la valorisation de l'erreur dans les classes.

Après l'analyse des expérimentations concernant l'influence de l'erreur sur la prise de parole en cours d'anglais, nous pouvons conclure que la perception principalement négative de l'erreur qu'ont les élèves de maintenant ou d'avant (les parents) les inhibe dans leur prise de parole par honte de se tromper devant leurs camarades de classe. Nous avons prouvé que les élèves majoritairement aiment l'anglais et souhaiteraient devenir bilingues. Malheureusement, ce sentiment de honte prend le dessus même si l'erreur est aussi perçue comme un signe de progression. Néanmoins, nous avons aussi pu constater qu'il suffisait de les amener à réfléchir sur leur rapport incohérent à l'erreur, de les aider à la dédramatiser pour qu'ils, en grand nombre, osent participer davantage en classe, même les plus réfractaires.

Nous pouvons donc conclure que les expérimentations menées pour tester l'effet de l'erreur sur la prise de parole en anglais valident ma première hypothèse : *lorsque les élèves dédramatisent leurs erreurs et les valorisent, ils prennent plus facilement la parole en cours d'anglais, car ils craignent moins d'en faire.*

4.3. Expérimentation du lien entre le choix du thème et la prise de parole

4.3.1. Analyses avant le choix du thème

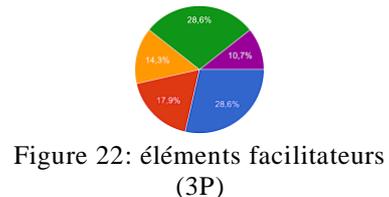
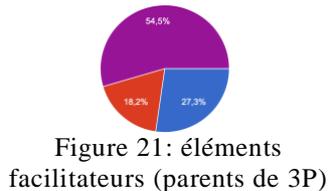
Pour pouvoir commencer ma séquence expérimentale, je devais avant tout choisir le thème de la séquence qui doit être choisi par les élèves afin de déterminer si le choix du thème influencerait la prise de parole en cours d'anglais.

Cependant, avant de commencer mon expérimentation sur le lien entre le choix du thème et la prise de parole, j'ai pensé qu'il serait pertinent de vérifier si le choix du thème faisait partie des éléments facilitateurs de prise de parole. Pour ce faire, j'ai demandé aux participants de répondre aux questions 7 et 8 du questionnaire « PARLER ANGLAIS » dont l'objectif était de déterminer si le choix du thème facilitait la prise de parole.

En voici les résultats :

- Question 7 : A ton avis, qu'est-ce qui te donnerait plus envie de parler anglais en classe ?

- de choisir les thèmes abordés.
- de ne pas être noté.
- de ne parler qu'avec des personnes qui parlent bien anglais.
- d'avoir moins d'élèves dans la classe.
- d'être avec des élèves ayant le même niveau que toi en anglais.



- J'ai regroupé dans le tableau en ANNEXE 37 les réponses à la Question 8.

En analysant les résultats recueillis pour les questions 7 et 8 du questionnaire « PARLER ANGLAIS », nous pouvons conclure que :

- Le choix du thème est en élément facilitateur de la prise de parole. D'ailleurs, la classe de 3P le place en première position, ex aequo avec « avoir moins d'élèves dans la classe ».
- Le choix du thème fait par les élèves apparaît comme un moyen pertinent pour que l'enseignant motive les élèves à parler anglais. En effet, des explications concernant le sujet ou thème à étudier telles que « sujets intéressants, aborder des choses que j'aime » et autres reviennent le plus souvent, après le travail/activité en groupe. D'ailleurs, un élève de la 3P a écrit « choisir des thèmes qui peuvent être plus compréhensibles pour nous ». Il semblerait aussi que les parents d'élèves de la 3P auraient aimé parler de leurs passions et centres d'intérêt dans leur cours d'anglais.

Les résultats obtenus pour ces deux questions me confortent dans mon intuition, et je décide donc de poursuivre l'expérimentation afin de valider ou invalider ma deuxième hypothèse.

4.3.2. Choix du thème et analyses en fin de séquence expérimentale.

Les élèves ont choisi le thème de la séquence, en 4 étapes décrites en ANNEXE 38.

En fin de séquence, ils ont complété le questionnaire BILAN dont les questions 1, 2 et 3 concernent ma deuxième hypothèse.

- Question 1 : Comment as-tu trouvé la séquence expérimentale « That's all folks ... or not ! » ?



Figure 23: Opinions sur la séquence expérimentale

- Question 2 : Est-ce que le fait que la classe ait voté pour le thème de la séquence a eu un effet sur ta prise de parole en classe ?

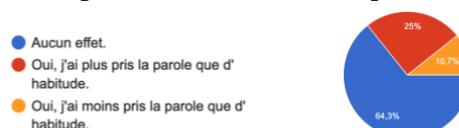


Figure 24: Effet du choix du thème sur la prise de parole

- Question 3 : J'ai regroupé les explications élèves à leurs réponses de la question 2 dans un tableau en ANNEXE 39.

D'après les données recueillies pour les questions 1, 2 et 3 du questionnaire « BILAN », nous pouvons observer que :

- Les élèves de la 3P ont, dans l'ensemble, apprécié la séquence dont la moitié l'a qualifiée d'intéressante, ainsi qu'engageante et innovante. D'ailleurs, aucun élève ne l'a trouvée inintéressante.
- Le fait d'avoir choisi le thème de la séquence a eu très peu d'effet sur la prise de parole des élèves en classe d'anglais. Seulement un quart des élèves affirment qu'ils ont plus pris la parole grâce au choix du thème dont les réponses démontrent un réel effet du choix de thème : ils ont vraiment apprécié d'avoir pu choisir le thème.

Après l'analyse des expérimentations concernant l'influence du choix du thème fait par les élèves sur leur prise de parole en cours d'anglais, nous pouvons conclure que, bien que cela soit un élément facilitant leur participation et que les élèves aient apprécié la séquence, le choix du thème n'améliore pas leur prise de parole de manière significative. Ma deuxième hypothèse n'est donc pas validée: *Si les élèves choisissaient le thème de la séquence expérimentale en fonction de leurs goûts et de leur vécu, ils pourraient plus prendre la parole en classe mais cela n'est pas obligatoire et ne permet pas d'affirmer qu'il y a un lien entre le choix du thème et la peur de faire des erreurs à*

l'oral. Il est donc nécessaire d'approfondir les recherches afin de déterminer un lien entre le choix du thème et la peur de faire des erreurs.

CHAPITRE 5 : RETOURS RÉFLEXIFS

5.1. Retour réflexif : failles et pistes d'améliorations

Je suis globalement satisfaite du déroulement des phases d'expérimentations lors de mes recherches aussi bien sur sa mise en œuvre que sur les données récoltées. Bien que je n'avais que deux hypothèses de départ, le cheminement vers leur validation ne fut pas aussi simple, requérant de nombreuses étapes et l'analyses de nombreuses données dépendant de la maturité d'un public jeune ou d'un public réticent.

L'utilisation des outils numériques a grandement facilité la collecte de données. D'ailleurs, les graphes en camembert produisent des résultats plus facilement exploitables que les courbes pour cette taille d'échantillon. Les courbes, effectivement font ressortir une évolution de la prise de parole. Cependant, il aurait peut-être fallu mener les expérimentations sur un échantillon plus grand, c'est-à-dire un nombre plus élevé de participants, afin que les variations apparaissent plus nettement. En revanche, l'analyse des réponses sous forme de textes courts fut longue et laborieuse.

À l'inverse, le relevé des prises de paroles durant les séances fut plus fastidieux même en utilisant une tablette car j'ai dû jongler entre faire la classe et noter les prises de notes. J'ai pensé demander à un élève de s'en charger mais je ne souhaitais pas le ou la distraire du cours, au risque d'interférer avec sa prise de parole. De plus, le bref questionnaire en fin de séance m'avait apparu comme une bonne idée pour recueillir des données immédiates mais, avec du recul, je me rends compte que les élèves ne l'ont pas toujours complété avec sérieux et les résultats obtenus ne permettent pas de tirer des conclusions fiables.

J'ai pu réserver la salle informatique avec 32 ordinateurs selon le planning de la séquence expérimentale ce qui m'a permis de compléter les questionnaires en ayant le plus d'élèves en présentiel. Ainsi, dès l'obtention des résultats, nous les avons analysés de manière succincte. Les élèves ont été surpris par les incohérences révélées, telles que le paradoxe entre leur désir de parler anglais et leur taux de participation en classe, ou encore leur perception négative de l'erreur et la valeur constructive qui lui accordent. Grâce à ces brèves analyses, les élèves ont pris conscience de éléments inhibiteurs de leur prise de parole et de la place de l'erreur, qui est inévitable, dans leur processus d'apprentissage de l'anglais.

Les participants ont semblé enthousiastes de faire partie de la réalisation de ce mémoire et de m'aider dans mes recherches et expérimentations.

Hormis deux ou trois élèves qui ont fourni des réponses inadéquates et hors propos, les élèves ont su faire preuve de sérieux et de maturité au moment de compléter les questionnaires. Leurs réponses étaient dans l'ensemble pertinentes et franches : ils n'ont pas cherché à répondre ce que j'attendais d'eux ou n'écrire que du positif. La franchise de leurs réponses rend, d'ailleurs, les résultats plus plausibles et significatifs permettant ainsi de valider ou invalider mes hypothèses de départ avec plus de certitude.

Les quelques parents d'élèves qui ont accepté de répondre aux questionnaires semblent aussi l'avoir fait avec beaucoup de sincérité. Malgré le fait que les questionnaires étaient anonymes et, comme je l'avais précisé, que je n'avais aucun moyen de savoir qui répondait quoi, le petit nombre de parents participant à l'expérimentation m'interpelle. Il démontre soit un désintéressement des autres parents soit qu'il a été plus difficile que je ne l'avais envisagé de se remettre dans leur peau d'élèves de 3^e ou alors ils ne se sont pas sentis en confiance, voire, suspicieux face à ma demande. Si tel est le cas, il est alors indispensable d'améliorer le dialogue entre parents et enseignants.

5.2. Retour réflexif sur les différentes phases d'expérimentations

Bien que les phases d'expérimentation concernant la prise de parole en anglais et leur attitude face l'anglais ne serve pas à répondre à mes hypothèses de départ, il m'a semblé pertinent de passer par cette étape afin de rendre plus significatives les conclusions validant ou invalidant mes hypothèses. De plus, la structure « avant-pendant-après » ainsi que le focus sur dans « leur quotidien versus dans le cours d'anglais » m'a paru approprié pour développer la réflexion autour de mes hypothèses.

Concernant le lien entre l'erreur et la prise de parole, les résultats obtenus correspondent à ce que j'avais pu observer jusqu'à présent dans mes cours d'anglais : les élèves parlent plus facilement en dehors du cours d'anglais car pétrifiés par la peur/honte de l'erreur dans la classe. En revanche, j'ai été surprise par l'abondante littérature scientifique au sujet de la valorisation de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères car, d'après l'observation de mes collègues dans plusieurs établissements scolaires de différents niveaux, l'erreur est plus souvent pénalisée que valorisée. Je pense que mes élèves ont été les plus surpris d'une part en prenant conscience de leur incohérence face l'erreur et, d'autre part, en découvrant le rôle de l'erreur préconisé par l'institution et les recherches linguistiques.

Toutefois, avec du recul et en analysant les données récoltées, je me rends compte que j'ai oublié de demander aux élèves d'expliquer comment le moment de réflexion sur l'erreur a modifié leur prise de parole. Leurs réponses auraient davantage affiné le rôle de l'erreur sur leur prise de parole en anglais.

La phase expérimentale concernant le lien du choix du thème sur la prise de parole fut la plus difficile à mettre en place et, pour finir, la moins probante au niveau des résultats. Ma première difficulté fut de créer une séquence expérimentale à partir du choix de la classe car je n'ai eu que quatre jours pour la concevoir. J'avoue avoir été obligée de construire la séquence au fur et à mesure. Par conséquent, personnellement, je ne suis pas satisfaite de cette séquence. Il semblerait que les élèves n'aient pas réalisé combien ce fut un défi pour moi car, la majorité d'entre eux l'a trouvée intéressante. Je pense que le côté innovant et engageant de la séquence déclaré par les élèves est dû au fait que je leur ai demandé de choisir le thème et la tâche finale.

Ma deuxième difficulté fut de garder mes élèves intéressés. Il est vrai que la classe avait voté pour le thème mais les aléas de la vie, les vacances et autres interruptions de mon planning m'ont obligée à modifier la tâche finale. Les élèves devaient réinventer la fin de leur film préféré mais je leur ai demandé de réinventer la fin de Roméo et Juliet, n'ayant pas eu le temps nécessaire pour effectuer les deux tâches.

Bien que les élèves de la classe aient voté pour leur thème de la séquence expérimentale, il aurait fallu, pour réellement tester le choix du thème sur la prise de parole, permettre à chaque élève de travailler sur son thème préféré, individuellement ou en petit groupe. En effet, dans leur quotidien, chacun choisit ses activités préférées. Or, pour ce mémoire, le thème choisi n'a pas forcément plu à tous les élèves. Cependant, j'avoue ne pas savoir comment mener une expérimentation durant laquelle les élèves traiteraient des sujets différents.

Par ailleurs, les expérimentations menées ne permettent de mettre en évidence un lien entre le choix du thème et la valorisation de l'erreur.

CONCLUSION

Pour conclure, il est vrai que les élèves rêvent un jour d'être bilingues, mais leur faire prendre la parole en anglais en classe et loin d'être aussi facile bien qu'essentiel. Pour cause, prendre la parole est en apparence simple mais, en vérité, comme expliqué, découle de processus complexes qui, chez l'apprenant d'une langue étrangère, rend cette activité langagière hautement anxiogène. Ce mémoire met en évidence ce constat avec l'exemple d'une classe de troisième générale, en collaboration avec certains de leurs parents.

Nous avons pu observer que l'institution rejoint les théories en linguistiques préconisant, de nos jours, une place plus importante de l'oral dans la classe qui serait favorisée principalement par une valorisation de l'erreur. Le statut de l'erreur a évolué au cours des divers théories d'apprentissage, de la faute culpabilisante, de la bogue dérangeante à très récemment comme tremplin d'apprentissage. Il est donc naturel que parents et élèves soient réticents à l'idée de faire des erreurs bien qu'ils avouent que faire des erreurs permet de progresser. En effet, l'analyse des données recueillies lors de cette recherche démontre que la perception négative de l'erreur engendre un sentiment de honte face au regard des autres qui peut surpasser l'envie de parler anglais, inhibant ainsi la prise de parole. D'ailleurs, les expérimentations menées pour ce mémoire ont permis de valider ma première hypothèse. Nous pouvons donc conclure que dédramatiser l'erreur, mieux encore, la valoriser incite les élèves à prendre la parole en anglais.

La valorisation de l'erreur passe par un droit à l'erreur que l'institution recommande par les nouvelles réformes et dans les programmes en accord avec le CECRL, mettant en avant les compétences des élèves et non leur manque de compétence. Il est donc conseillé aux enseignants d'instaurer un climat de confiance en adoptant une pédagogie bienveillante, où les élèves oseront prendre des risques. Ainsi les enseignants sont invités à accueillir et valoriser les erreurs de leurs élèves, de les analyser ensemble afin de mieux les comprendre et ainsi favoriser leur prise de parole et mieux les accompagner dans leur maîtrise des compétences de communication en anglais. Selon Astofi et Bondel, dans une perspective plus existentielle et sociétale, aider les élèves à valoriser leurs erreurs à l'école contribuera à faire d'eux des adultes autonomes, plus tolérants et persévérants et ayant une meilleure estime de soi, capables de gérer leur anxiété et frustration, pouvant ainsi diminuer la violence au sein de la société.

Je pensais que charger les élèves de choisir le thème de la séquence expérimentale aurait aussi contribué à améliorer leur prise de parole en anglais. Dans la mesure où donner le choix permet de responsabiliser les élèves en les rendant acteurs de leur

apprentissage, comme suggéré lors d'une démarche actionnelle, cette hypothèse, confortée par les résultats diagnostiques concernant les éléments facilitateurs de prise de parole, me semblait plausible. De plus, je pensais que permettre aux élèves de choisir améliore le climat de classe en développant la relation de confiance et de respect entre enseignant et élèves. Cependant, l'analyse des données testant le lien entre le choix du thème et la prise de parole ne nous permet pas de valider ma deuxième hypothèse dans le cadre de ce mémoire. Nous pouvons conclure que le choix du thème réalisé par les élèves ne favorise pas forcément la prise de parole en anglais. Il serait d'ailleurs intéressant d'orienter d'autres recherches sur le lien entre le choix du thème et l'erreur ce qui n'a pas été mis en évidence lors de mes recherches.

En plus de traiter un sujet qui me tenait à cœur, la rédaction de ce mémoire, les recherches et lectures effectuées ainsi que les résultats obtenus m'ont fourni des pistes d'amélioration dans mes pratiques et ma posture d'enseignante d'anglais que je compte bien appliquer au plus vite afin que mes élèves se sentent plus à l'aise de parler anglais. Déjà habituée, du fait de ma formation américaine (Win discipline), à mettre en lumière les réussites de mes élèves, je tâcherai, à présent, à valoriser davantage leurs erreurs. Je pense que j'utiliserai « ton erreur est intéressante, merci de l'avoir faite ». Je prendrai aussi le temps de réfléchir avec eux sur les origines de leurs erreurs commises afin de les corriger plus efficacement. D'ailleurs, dès la rentrée prochaine, je consacrerai une séance à la typologie de l'erreur dans l'apprentissage des langues et une réflexion sur l'erreur en général. Je prendrai aussi le temps d'expliquer le CECRL aux élèves et j'écrirai un courrier récapitulatif aux parents leur expliquant ma façon de procéder en classe. Concernant le choix du thème, je pense que je demanderai aux élèves de voter pour des thèmes que nous aborderons au cours de l'année. Cela me donnera plus de temps pour construire les séquences et je pourrai en réaliser plusieurs en accord avec les points culturels du monde anglophone.

Enfin, j'appliquerai les différentes pratiques et conseils vus dans ce mémoire pour rassurer mes élèves dans leur prise de parole, en incorporant plus d'activités sur la prosodie et la phonétique dans les séquences, en valorisant leurs erreurs par la correction explicite aux encouragements, et en donnant plus de place aux élèves, acteurs de leurs apprentissages.

Bibliographie

- Arnold, J., & Brown, H. (1999). A map of the terrain, In J. Arnold (ed.). *Affect in language learning*.
- Astolfi, J.-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Blondel, C. (2012, Février 7). L'éducation positive. *TEDxLyon*. Lyon: TEDx.
- Bondel, C. (2015, mai 27). *la valeur de l'erreur*. Récupéré sur le web pédagogique: <https://lewebpedagogique.com/2015/05/27/la-valeur-de-l-erreur/>
- Capliez, M. (2011, octobre 15). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones: segments vs. suprasegments. *Cahiers de l'APLIUT*, 30, pp. 44-60. Récupéré sur Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité: <https://journals.openedition.org/apliut/1645>
- Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009, octobre 24). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, pp. 54-67. Récupéré sur Cahier.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crosnier, E., & Décuré, N. (2018, juin 3). *Parler ou ne rien dire: La prise de parole en classe d'anglais Lansad*. Récupéré sur Recherches en didactique des langues et des cultures: <https://journals.openedition.org/rdlc/3062>
- Duchet, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral*. OPHRYS.
- Edmond, M. (2011). La parole qui guérit. *Gestalt(39)*, pp. 49-57. Récupéré sur cairn.info.
- Freiss, M. (2017, décembre 13). *Didactique ou neurodidactique de l'anglais oral?* Récupéré sur www.speakeasy-news.com: <https://www.speakeasy-news.com/didactique-ou-neurodidactique-de-langlais-oral/>
- Freiss, M. (2018, Avril 6). *neurodidactique de l'anglais oral: mise en pratique*. Récupéré sur Speakeasy News: <https://www.speakeasy-news.com/neurodidactique-de-langlais-oral-mise-en-pratique/>
- Giordan, A., Favre, D., & Tarpinian, A. (2013). *L'erreur en pédagogie*. Récupéré sur Ecole changer de cap: <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: a holistic approach*. Cambridge language education.
- Gusdorf, G. (2013). *La parole*. PUF.
- Hilton, H. (2009, novembre 5). *Théories d'apprentissage et didactique des langues*. Récupéré sur La clé des langues: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues>
- Hilton, H. (2019). Sciences cognitives et apprentissage des langues. Récupéré sur www.cnesco.fr.
- Horwitz, E., B. M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 125-132.

- Howe, L., & Moore Mauroux, S. (2021, janvier 30). *les mots du système: la prosodie de l'anglais chez l'apprenant francophone*. Récupéré sur Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité: <https://journals.openedition.org/apliut/8557#tocto2n5>
- Jamet, M.-C. (2020, décembre). *Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation*. Récupéré sur Repères-Dorif: <https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-systeme-phonologique-de-la-nature-de-l-erreur-a-sa-remediation/>
- MacWhinney, B. (1997). Models of the emergence of language. *Annual review of psychology*, 199-227.
- Maitre de Pembroke, E. (2015, mai 1). *Activités de production orale et émotions: gérer la complexité dans l'instant de l'échange*. Récupéré sur Lidil: <https://journals.openedition.org/lidil/3325>
- Montano, E., & Contreas, E. (2014). la production orale et la participation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Opening Writing doors*, 41-61
- Moore Mauroux, S. (2010, octobre 15). *Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais*. Récupéré sur Cahiers de l'APLIUT: <https://journals.openedition.org/apliut/595>
- Péchou, A. (1994). A quoi tiennent les différences de niveau à l'oral en anglais? *Cahiers de l'APLIUT*, pp. 32-48
- Réseau Lasallien. (s.d.). *le projet éducatif Lasallien*. Récupéré sur La Salle France. Frères des Écoles Chrétiennes: <https://lasallefrance.fr/le-projet-educatif-lasallien2/>
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Presse universitaires du Septentrion.
- Riquois, e. (2018, janvier 29). *faciliter la prise de parole en classe: supports, activités et gestion de l'espace*. Récupéré sur Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité: <http://journals.openedition.org/apliut/5829> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>
- Saussure, F. D. (1916). *Cours de linguistique générale*. PAYOT.
- Wittgenstein, L., Granger, G., Russell. B. (1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Gallimard.
- Zannier, f. (2013). *PedagoPsy.eu*. Récupéré sur PedagoPsy.eu: http://pedagopsy.eu/erreurs_zannier.html

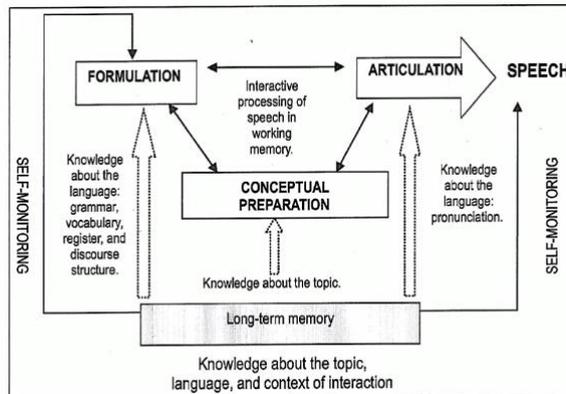
ANNEXES

| | |
|--|--------|
| ANNEXE 1: Schéma de Levelt | - 72 - |
| ANNEXE 2: Les trois critères clés de la prise de parole..... | - 72 - |
| ANNEXE 3: Les trois perspectives de l'approche holistique | - 72 - |
| ANNEXE 4: statut e l'erreur selon les modèles d'apprentissage | - 73 - |
| ANNEXE 5: les erreurs de phonétique..... | - 73 - |
| ANNEXE 6: Définition de la nativisation | - 73 - |
| ANNEXE 7: La reprise pertinente vs. La correction peu efficace | - 74 - |
| ANNEXE 8 : Types de rétroaction selon Jamet (2020) | - 74 - |
| ANNEXE 9 : L'accentuation porteuse de sens | - 74 - |
| ANNEXE 10 : Le rythme porteur de sens | - 74 - |
| ANNEXE 11: Description de l'effet miroir | - 75 - |
| ANNEXE 12: Définition de l'erreur et de la faute selon le CECRL | - 75 - |
| ANNEXE 13: Repères de progressivité | - 75 - |
| ANNEXE 14:Droit à l'erreur en éducation prioritaire..... | - 75 - |
| ANNEXE 15: Questionnaire " PARLER ANGLAIS" | - 76 - |
| ANNEXE 16: Questionnaire " L'ERREUR" | - 78 - |
| ANNEXE 17: Données recueillies « parler anglais en général » | - 80 - |
| ANNEXE 18: Attitudes face à l'anglais | - 80 - |
| ANNEXE 19: Bref questionnaire en fin de séance | - 81 - |
| ANNEXE 20: Décompte des prises de parole (3P)..... | - 81 - |
| ANNEXE 21: Prise de parole spontanée | - 82 - |
| ANNEXE 22 : Courbes à analyser | - 83 - |
| ANNEXE 23: Nuage de mots pour "ERREUR" | - 84 - |
| ANNEXE 24: Séance "réflexion sur l'erreur" | - 84 - |
| ANNEXE 25: Questionnaire "bilan" | - 85 - |
| ANNEXE 26: Changement de participation | - 86 - |
| ANNEXE 27: Évolution de la prise de parole (3P)..... | - 86 - |
| ANNEXE 28: Définition de l'erreur | - 87 - |
| ANNEXE 29: Tableau récapitulatif des émotions face à l'erreur dans le quotidien .. | - 88 - |
| ANNEXE 30: Situations du quotidien où l'erreur n'est pas dérangeante | - 89 - |
| ANNEXE 31: Tableau récapitulatif des émotions face à la progression | - 90 - |
| ANNEXE 32: Tableau des explications de l'erreur, signe de progression. | - 91 - |

| | |
|--|--------|
| ANNEXE 33: Freins à la participation en cours d'anglais | - 92 - |
| ANNEXE 34: Préférences « parler anglais en dehors de la classe »..... | - 93 - |
| ANNEXE 35: Tableau des émotions face à l'erreur dans le cours d'anglais | - 94 - |
| ANNEXE 36: Situations dans le cours d'anglais où l'erreur n'est pas dérangeante..... | - 95 - |
| ANNEXE 37: éléments facilitateurs de la part de l'enseignant.e. | - 96 - |
| ANNEXE 38: Étapes du choix du thème | - 97 - |
| ANNEXE 39: Effet du choix du thème sur la prise de parole..... | - 98 - |

ANNEXE 1: Schéma de Levelt

Le modèle de production d'un message linguistique de Levelt, J. (1989)

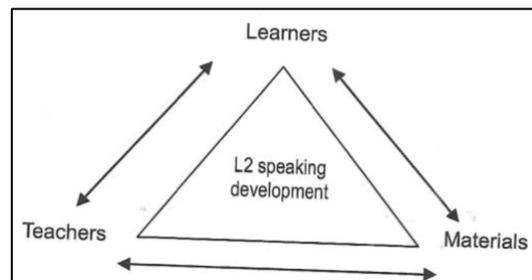


ANNEXE 2: Les trois critères clés de la prise de parole

| | Definition | Focus |
|------------|--|------------------|
| Fluency | Speech where the message is communicated coherently with few pauses and hesitations, thus causing minimal comprehension difficulties for the listeners. | Meaning |
| Accuracy | Speech where the message is communicated using correct grammar. The notion of accuracy can also be expanded to include correct pronunciation according to target language norms. | Form |
| Complexity | Speech where the message is communicated precisely. More advanced grammatical forms are used, such as subordination and clausal embeddings, which are appropriate for speech in relation to the social and cultural context, as well as the roles of, and relationships with, interlocutors. | Meaning and form |

Les trois critères clés de la prise de parole

ANNEXE 3: Les trois perspectives de l'approche holistique



Les trois perspectives de l'approche holistique

ANNEXE 4: statut e l'erreur selon les modèles d'apprentissage

| | LA FAUTE | LA BOGUE | L'OBSTACLE |
|---------------------|---|---|--|
| Statut de l'erreur | L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe-quisme ») | | L'erreur positivée (postulat du sens) |
| Origine de l'erreur | Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer | Défaut repéré dans la planification | Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné |
| Mode de traitement | Évaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner | Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir | Travail <i>in situ</i> pour la traiter |
| Modèle pédagogique | Modèle transmissif | Modèle béhavioriste | Modèle constructiviste |

Modèles d'enseignement et statut de l'erreur

ANNEXE 5: les erreurs de phonétique

Les erreurs de phonétique peuvent être classées, selon Jamet (2020) ainsi :

- une erreur d'ajout (*an* prononcé âne)
- une erreur d'ommission (la non-prononciation du h)
- une erreur de substitution (remplacer une diphtongue par une monophongue : *live* et *leave* prononcés /liv/)
- une erreur intralanguage évolutive, c'est-à-dire, par exemple, la généralisation de la règle des consonnes finales muettes en français à l'anglais, entraînant la non-prononciation du *s* final.

ANNEXE 6: Définition de la nativisation

La nativisation est phénomène naturel par lequel l'apprenant analyse les données de la L2 ou de la C2 (Culture 2) selon des critères propres à la langue 1 et/ou d'une autre langue apprise. De ce fait, l'apprenant intègre la L2 selon des critères internes, et la nativisation conduit alors l'apprenant à faire des erreurs puisque son *intake* ne correspond pas toujours à l'*input*. On peut décrire l'*intake* comme la transformation et la compréhension des formes d'unités nouvelles reçues selon les critères propres de l'apprenant. Tandis que, pendant une heure de cours, l'*input* devrait être le même pour tous les apprenants, l'*intake* se distingue d'un apprenant à un autre puisqu'il dépend de la motivation de l'attention, et du savoir déjà acquis.

(Chiahou, Izquierdo, & Lestang, 2009)

ANNEXE 7: La reprise pertinente vs. La correction peu efficace

| Activités (de communication langagière) | Reprises pertinentes | Corrections peu efficaces |
|---|---|---|
| Production orale | <p>Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant. Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production. S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble.</p> <p>Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes. Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur: proposer à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs macro-tâche(s).</p> | <p>Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production. Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation</p> |

Figure 25: La reprise pertinente vs. La correction peu efficace

ANNEXE 8 : Types de rétroaction selon Jamet (2020)

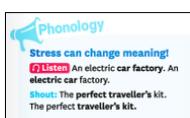
- la correction explicite (explicit correction): l'enseignant intervient explicitement pour corriger en faisant remarquer en quoi consiste l'erreur.
- la répétition remaniée (recast) : l'enseignant reprend ce qui vient d'être dit tout en fournissant l'output correct. La correction est implicite et la perception du feedback négatif repose sur la conscience que l'élève a des stratégies de remédiation de son professeur. D'après Jamet (2020), cette technique est plus efficace pour les erreurs phonologiques et grammaticales, surtout plus dans les classes qui sont orientées vers l'apprentissage des formes correctes que dans les classes où prime la transmission du sens et l'action.
- les encouragements (prompts) : une forme d'intervention qui oblige l'apprenant à s'auto-corriger. Cela peut être réalisé par élicitation (l'enseignant demande à l'élève de redire et l'élève comprend qu'il a fait une erreur et cherche à y remédier), l'indice métalinguistique (l'enseignant fournit à l'élève un indice pour reformuler sans erreur son énoncé), la demande de clarification (l'enseignant se met dans la peau d'un interlocuteur qui ne comprend pas l'énoncé erroné) et la répétition (l'enseignant répète l'erreur avec une intonation telle que l'apprenant comprend où il doit s'auto-corriger).

ANNEXE 9 : L'accentuation porteuse de sens

| (a) present | (to) present |
|-----------------------------------|-------------------|
| adjectif / nom (présent / cadeau) | verbe (présenter) |
| /prezənt/ | /pri'zɛnt/ |

L'accentuation porteuse de sens

ANNEXE 10 : Le rythme porteur de sens



Le rythme porteur de sens (Piece of cake 4e)

ANNEXE 11: Description de l'effet miroir

Inutile de chercher les responsables donc, en revanche nous avons tous le pouvoir de considérer l'erreur autrement, comme un tremplin vers le savoir et le savoir-faire. Nous pouvons surtout chercher la situation de réussite qui permettra de valoriser et d'encourager. Donner de la valeur et du courage, c'est donner confiance : quand on sait que la confiance est la condition indispensable à l'apprentissage et à l'épanouissement... C'est l'effet pygmalion ! Un regard positif engendre des effets positifs. Dans le cercle heureux de la réussite, c'est le sentiment de compétence qui se reflète dans le miroir.

(Bondel, 2015)

ANNEXE 12: Définition de l'erreur et de la faute selon le CECRL

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.

(Conseil de l'Europe, 2001)

ANNEXE 13: Repères de progressivité

Les repères de progressivité de la compétence « Parler en continu » pour les niveaux A1 et A2, au sujet de la prononciation :

- Niveau A1 : la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupes linguistique de l'apprenant.
- Niveau A2 : La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

(Éducation nationale, de la jeunesse et de sports, 2020)

ANNEXE 14: Droit à l'erreur en éducation prioritaire

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs... Il y a donc pour les élèves un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir.

Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie.

Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

(réseau canopé, 2016)

ANNEXE 15: Questionnaire " PARLER ANGLAIS "

PARLER ANGLAIS

MY DEAR STUDENTS,

Merci de bien vouloir compléter ce questionnaire.

Ce formulaire est anonyme et non-noté.

***Obligatoire**

1. 1) Aimes-tu l'anglais ? *

Une seule réponse possible.

- J'aime beaucoup l'anglais.
 J'aime l'anglais.
 l'anglais me laisse indifférent.e.
 Je n'aime pas l'anglais.
 Je déteste l'anglais.

2. 2) En quelques mots, expliques ta réponse à la question 1. *

3. 3) Tu aimerais surtout savoir ... *

Range les compétences de 1= ce que tu aimerais surtout savoir faire , à 4= ce que tu aimerais savoir faire le moins.

Plusieurs réponses possibles.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| bien lire l'anglais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bien écrire en anglais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bien comprendre ce qui est dit en anglais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bien parler en anglais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. 4) En général, est-ce que tu aimes parler anglais? *

Une seule réponse possible.

- Oui, j'aime beaucoup parler anglais.
 Oui, j'aime parler anglais.
 l'anglais me laisse indifférent.e.
 Non, je n'aime pas parler anglais.
 Non, je déteste parler anglais.

6. 6) Pourquoi, des fois, tu n'oses pas parler anglais en classe ? *

7. 7) A ton avis, qu'est-ce qui te donnerait plus envie de parler anglais en classe? *

Une seule réponse possible.

- de choisir les thèmes abordés.
- de ne pas être noté.
- de ne parler qu'avec des personnes qui parlent bien anglais.
- d'avoir moins d'élèves dans la classe.
- d'être avec des élèves ayant le même niveau que toi en anglais.

8. 8) A ton avis, que pourrait faire ton enseignant/e pour que tu parles plus anglais en classe? *

9. 9) Préfères-tu parler anglais en dehors de la classe? *

Une seule réponse possible.

- Non. Je ne préfères pas parler anglais en dehors de la classe.
- Oui, Je préfère parler anglais en dehors de la classe.
- Je n'ai pas de préférence.

10. 10) En quelques mots, expliques ta réponse à la question 9. *

11. 11) Aimerais-tu, un jour, parler aussi bien anglais que français? *

Une seule réponse possible.

- Oui, j'aimerais beaucoup, un jour, parler aussi bien anglais que français.
- Oui, j'aimerais, un jour, parler aussi bien anglais que français.
- Je n'ai pas d'avis.
- Non, je n'aimerais pas, un jour, parler aussi bien anglais que français.

ANNEXE 16: Questionnaire " L'ERREUR "

L'erreur

Mes chers élèves,
Pourriez-vous compléter le questionnaire en étant les plus honnêtes possible, s'il vous plaît?
Ce questionnaire est anonyme et non-noté.

MERCI

***Obligatoire**

1. Pour toi, qu'est-ce qu'une erreur? *

Dans la vie de tous les jours

2. 2) Dans la vie de tous les jours, est-ce que tu fais des erreurs? *

Une seule réponse possible.

- Non, jamais.
 Oui, beaucoup.
 Oui, des fois.

3. 3) Dans la vie de tous les jours, que ressens-tu quand tu fais une erreur? *

Une seule réponse possible.

- de la joie
 de la tristesse
 de la honte
 du dégoût
 de la peur
 de la colère
 de la surprise

4. 4) Expliques ta réponse à la question 3, s'il te plaît. *

5. 5) Dans la vie de tous les jours, dans quelles situations cela ne te dérange pas de faire des erreurs? Pourquoi? *

Dans le cours d'anglais

6. 6) Dans le cours d'anglais, est-ce que tu fais des erreurs? *

Une seule réponse possible.

- Non, jamais.
 Oui, beaucoup.
 Oui, des fois.