



**HAL**  
open science

## Production orale et anxiété langagière : comment favoriser la prise de parole en classe de LVE anglais ?

Murielle Gatina, Chloé Da Silva

### ► To cite this version:

Murielle Gatina, Chloé Da Silva. Production orale et anxiété langagière : comment favoriser la prise de parole en classe de LVE anglais ?. Education. 2022. dumas-03763985

**HAL Id: dumas-03763985**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03763985>**

Submitted on 30 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**

**Production orale et anxiété langagière : comment  
favoriser la prise de parole en classe de LVE  
anglais ?**

**GATINA Murielle – DA SILVA Chloé**

**Mémoire suivi par Mme RÉVAUGER Guilène**

**Résumé :**

Ce mémoire de recherche porte sur l'anxiété langagière lors de la production orale chez les élèves en classe d'anglais, une spécificité encore souvent observée chez certains élèves bien que les approches pédagogiques soient de plus en plus bienveillantes. À travers nos recherches, nos expérimentations et analyses, nous tentons de comprendre les causes afin d'y remédier tout en prenant en compte l'aspect socio-affectif des élèves et les méthodes pédagogiques des enseignants. Ainsi, ce mémoire propose des pistes de réflexions quant aux approches pédagogiques qu'un enseignant peut avoir afin de mettre en confiance ses élèves et favoriser une production orale la plus décomplexée possible.

**Mots-clés :** production orale, anxiété langagière, participation, bienveillance, climat de confiance, méthodes pédagogiques.

**Abstract :** This research thesis focuses on language anxiety during oral production among students during English classes, a phenomenon that we can still observe among some students, although educational approaches are more and more benevolent. Through our research, our experiments and analyses, we try to understand the causes, in order to find solutions while taking into account the students' socio-emotional aspect and the educational methods of the teachers. Thus, this research thesis suggests ways to think about educational methods a teacher can offer in order to make the students confident and to promote an easier oral production from them.

**Key words :** oral production, language anxiety, participation, kindness, trust, teaching methods, caring.

## Sommaire

<i>Introduction</i>	<b>5</b>
<i>Chapitre 1 : Les références institutionnelles</i>	<b>8</b>
1.1. La place de l'oral dans l'institution	<b>9</b>
1.2. La prise en compte des facteurs qui influencent la prise de parole en classe de LVE	<b>12</b>
1.3. Pratiquer la LVE dans un contexte de sécurité langagière	<b>15</b>
<i>Chapitre 2 : État de l'art</i>	<b>18</b>
2.1. Évolution de la place de la prise de parole en cours de LVE : repères historiques	<b>19</b>
2.2. La prise en compte de l'anxiété langagière	<b>24</b>
2.3. Quelques outils et méthodes mis en place par des enseignants pour favoriser la prise de parole en classe de LVE	<b>28</b>
<i>Chapitre 3 : Hypothèses de travail et méthodologie de la recherche</i>	<b>35</b>
3.1. La problématique	<b>36</b>
3.2. Les hypothèses de travail	<b>37</b>
3.3. La méthodologie de la recherche	<b>39</b>
3.4. Analyses des premières données récoltées	<b>41</b>
<i>Chapitre 4 : Expérimentations mises en place, résultats et interprétations</i>	<b>43</b>
4.1. Public, contexte	<b>44</b>
4.2. Présentation des expérimentations et des résultats	<b>46</b>
4.3. Analyse et discussion	<b>55</b>
<i>Conclusion</i>	<b>64</b>
<i>Bibliographie</i>	<b>67</b>
<i>Table des annexes</i>	<b>69</b>
<i>Annexes</i>	<b>70</b>

# **Introduction**

Nous sommes actuellement en Master 2 MEEF parcours anglais, nous avons donc réalisé notre stage de pratique accompagnée (dorénavant SPA) cette année dans deux collèges différents. Ce stage nous a permis de nous apercevoir que notre sujet est toujours d'actualité. En effet nous avons été toutes deux des élèves plutôt timides et nous n'osions pas prendre la parole en classe surtout en classe de Langue vivante étrangère, notamment dû au fait qu'il existe beaucoup de différences entre notre langue maternelle, le français et la langue cible, l'anglais. Quand il a fallu choisir un sujet, il était évident pour nous deux que le thème serait lié à la production orale et au stress que cela peut provoquer chez les élèves.

Pendant notre stage, qui a eu lieu tout au long de l'année, nous avons été amenées à pratiquer avec nos classes ; cependant, le stage SPA nous a aussi permis d'observer nos classes lorsque le tuteur animait sa séance. Cette observation de nos classes nous a permis de nous rendre compte que beaucoup de facteurs entraînent en jeu lorsque nous voulions que chaque élève puisse participer. En effet, la motivation des élèves, la nature des activités proposées, le climat de la classe, leurs émotions, peuvent créer chez ces apprenants de l'anxiété langagière qui altère la vision que l'on peut avoir d'une classe où chaque élève parle sans peur et sans honte. MacIntyre (cité dans Łuszczynska, 2016) déclare que l'anxiété langagière peut se définir comme étant "une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde".

Nous nous sommes demandé dans quelle mesure cibler des activités spécifiques entraînant la prise de parole du plus grand nombre pourrait favoriser les élèves sujets à l'anxiété langagière. Pour répondre à cette question, nous nous sommes documentées à l'aide des références institutionnelles, comme les Bulletins Officiels, le CECRL ou des documents trouvés sur Éduscol, mais nous avons aussi cherché dans des livres et documents qui ne sont pas des ressources de l'institution, écrits par des spécialistes de la didactique et de la pédagogie.

Nous avons plusieurs hypothèses de travail, et nous avons décidé de nous concentrer principalement sur des activités phonologiques dans l'hypothèse que cela mettrait en confiance les apprenants en leur permettant de s'entraîner à la prononciation anglaise. Nous nous sommes également dit qu'expérimenter une méthode d'enseignement coopérative rassurerait les élèves et les motiverait à prendre davantage la parole sans craintes. De plus, nous avons décidé de réaliser une ethnographie scolaire, c'est-à-dire, d'après Lecompte et Preissle (cité dans Paillé, 2008) « la description (graphie) d'un groupe (ethno) et, à l'origine, elle s'applique à l'étude des cultures autres qu'occidentales. Si on lui accole l'adjectif scolaire, elle désigne l'étude de l'école

prise au même titre qu'une culture en soi. » De plus, mener une ethnographie scolaire serait intéressant pour savoir ce que les autres professeurs peuvent mettre en place dans leur classe pour aider les élèves à participer davantage et être moins anxieux à l'idée de prendre la parole.

# **Chapitre 1 : Les références institutionnelles**

## 1.1. La place de l'oral dans l'institution

Dans le chapitre qui suit, nous faisons état de ce que le CECRL, les bulletins officiels et les autres références institutionnelles ont communiqué sur le sujet : dans quelle mesure les ressources institutionnelles prennent-elles en compte la production orale et l'anxiété langagière?

### 1.1.1. Dans le CECRL

Nous mentionnons dans un premier temps le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001) car c'est un document de cadrage en langues qui définit des niveaux de compétences dans l'apprentissage d'une langue à l'oral et à l'écrit grâce à une échelle de six niveaux allant de A1 à C2. Le système d'éducation français s'appuie sur ce document de cadrage pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, car il convient à toutes les langues et permet de cerner les étapes de progression des élèves.

Le CECRL (2001) propose une approche de type actionnelle et insiste tout d'abord sur l'action de communiquer, qui est considérée comme un « besoin » et un « désir » (p. 41).

Nous pouvons compléter cette définition en ajoutant que « communiquer vient de communiquer: “être en relation avec”, faire connaître, faire partager; se mettre en relation avec. En ce sens, communiquer n'est pas forcément parler, et parler n'est pas forcément communiquer. » (Tardieu, 2008, p. 10)

Ainsi pour pouvoir communiquer et s'exprimer, le CECRL (2001) précise que le « contexte mental » est lié au « contexte situationnel » car il faut comprendre que « le cadre extérieur fournit le contexte mental pour l'acte de communication dans la mesure où l'utilisateur lui accorde un certain degré de pertinence. » (p. 44). Cela signifie que psychologiquement parlant, un apprenant ne peut pas communiquer de manière efficace dans un contexte dénué de sens, d'où l'importance de non seulement mettre en évidence des liens entre la L1 (langue maternelle) et la L2 (langue étrangère), mais aussi d'utiliser correctement tous les éléments extralinguistiques liés à la L2 ou au contexte d'apprentissage (comme l'espace de la classe), afin de créer le sens indispensable qu'il faut à un apprenant dans son apprentissage de la L2.

Ces deux premiers éléments que sont la complémentarité entre la L1 et la L2 ainsi que la création d'un désir de communiquer dans la langue étrangère que doit réveiller un enseignant

chez ses élèves sont deux piliers qui permettent plus facilement à un apprenant de trouver la motivation de chercher à maîtriser la langue étrangère.

Le chapitre 4 propose des descripteurs qui permettent de comparer l'importance des activités écrites et orales. Nous pouvons constater que, même si l'oral et l'écrit sont cités à tour de rôle, les descripteurs concernant l'oral sont en plus grand nombre. Par exemple, pour les activités de production et les stratégies en production orale, quatre échelles sont proposées : « le monologue suivi : décrire l'expérience » ; « le monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat) » ; « des annonces publiques » ; « s'adresser à un auditoire ». (CECRL, 2001, p. 49). En comparaison, les échelles d'activités de production écrite proposées ensuite sont au nombre de deux : « l'écriture créative » ; « essais et rapports » (CECRL, 2001, p. 49). Il semblerait donc que l'oral permette peut-être une plus grande variété d'activités fortement encouragées dans le CECRL.

Le CECRL cite de manière constante et équilibrée toutes les activités de communication langagières (ACL) bien que l'exemple ci-dessus montre que le document a plus de descripteurs à proposer pour l'oral.

Le CECRL ne semble pas prendre spécifiquement en compte l'anxiété langagière car le document est principalement un document de cadrage. Comme nous pouvons le voir, la perspective actionnelle prônée par le document veut placer l'apprenant dans une situation de réussite, et pour ce faire, la bienveillance est finalement omniprésente dans cette approche du CECRL, comme nous pouvons le voir à travers les descripteurs. Par ailleurs, pour donner une définition de la bienveillance, nous pouvons voir grâce à la citation suivante qu'elle « [...] se définit par une attitude particulièrement favorable envers quelqu'un : encourager, féliciter, considérer les élèves. » (Masson, 2018, p. 34)

### *1.1.2. La place de l'oral dans les programmes*

Dans un document d'accompagnement des programmes publié en 2002 par un collectif d'enseignants intitulé *Anglais, cycle des approfondissements (cycle 3)*, nous pouvons premièrement constater que l'approche actionnelle semble ne pas avoir beaucoup changé depuis 20 ans. Cette citation le démontre :

La langue étrangère est présentée dans des situations où l'élève joue un rôle, à partir de

supports variés de préférence authentiques (chansons, comptines, courts dialogues, saynètes, contes, courts récits, jeux...). L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute, sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression, le maître crée les conditions les plus favorables à l'écoute d'une langue authentique, vivante et naturelle, en offrant toujours de bons modèles. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p. 5)

De plus, cette autre citation montre que la place de l'oral semble être privilégiée au cycle 3, comme c'est toujours le cas aujourd'hui :

L'écrit a toute sa place au cycle 3. Dans la pratique cependant, pour éviter une lecture déformée de mots, d'expressions ou d'énoncés mal maîtrisés entraînant une altération de la prononciation, la rencontre avec l'écrit [...] n'intervient qu'après une présentation orale des éléments à reconnaître ou à utiliser. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p. 5)

Par ailleurs, nous pouvons nous rendre compte que ce document ne mentionne pas la notion de « tâche finale ». Concernant la notion de tâche, un article donne quelques précisions à ce sujet : « [Il y a] les tâches pédagogiques qui portent sur l'objet d'étude et peuvent avoir leur place dans le processus d'apprentissage et les tâches actionnelles qui présentent une contextualisation et sont associées à des besoins sociaux. » (Bento, 2013)

Néanmoins, même s'il semble qu'il n'y pas de changements majeurs dans l'évolution de l'approche actionnelle, des changements mineurs ont tout de même lieu, et pour constater cela, il faut analyser les bulletins officiels.

Par exemple, le bulletin officiel du cycle 3 mentionne l'utilisation du numérique : « Les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. » (p.3)

Bien que les premières utilisations du numérique en classe remontent aux années 1960, nous constatons tout de même une évolution de son utilisation, car comme nous pouvons le voir dans cette citation, une attention particulière est portée sur le regard critique que l'élève doit acquérir concernant la « pertinence des informations ». Cette évolution de programme prend en compte la diversité actuelle des ressources qu'offre le monde du numérique.

Cette première partie nous permet de constater que les programmes et le CERCL mentionnent l'oral et l'écrit de manière équitable. Cependant, nous voyons quand même que l'oral passe avant l'écrit afin que l'apprentissage de la langue étrangère se fasse dans les meilleures conditions cognitives possibles. Les programmes évoluent, ce qui permet d'enrichir l'approche actionnelle. Ainsi, comment l'institution prend-elle en compte les facteurs qui influencent cette prise de parole si importante en classe de langue étrangère ?

## **1.2. La prise en compte des facteurs qui influencent la prise de parole en classe de LVE**

### *1.2.1 Comment éviter l'anxiété langagière chez les apprenants ?*

Le but de cette partie est de voir ce que les institutions disent concernant le bien être des élèves face à la prise de parole en cours de LVE. Nous verrons à travers le document Éduscol « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale » (Éduscol, 2016) et les bulletins officiels ce que les institutions préconisent concernant la prise de parole durant le cours de LVE selon les différents cycles qui nous intéressent : le cycle 2, 3 et 4.

Dans le programme du bulletin officiel du cycle 3, la participation orale est considérée comme incontournable, elle « continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique », même si on parle de l'expression orale dans l'enseignement général, cela s'applique au cours de LVE également. La participation est aussi considérée comme étant la « circulation de paroles et d'actions, entre l'enseignant et sa classe d'une part, entre les élèves d'autre part, censée être efficiente à la fois sur les processus d'enseignement et d'apprentissages et sur le fonctionnement du groupe. » (Charlot & Reuter, 2012, p. 3) Toujours dans le bulletin officiel du cycle 3, on comprend que si l'expression orale est si importante pour l'institution c'est parce que « la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture ». On peut donc dire que passer par l'oral permet de pratiquer la langue (que ce soit la langue maternelle ou la langue cible) et peut peut-être permettre aux enseignants de vérifier plus facilement si l'apprenant maîtrise ou non la langue. Enfin s'il faut que les apprenants arrivent à cette « autonomie » c'est pour ensuite « aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité. » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Cycle 3, p. 3)

Le Bulletin Officiel du cycle 3, comme vu précédemment ne met pas l'accent sur l'anxiété langagière, on y apprend juste que l'expression orale est importante, le Bulletin Officiel du cycle 4 quant à lui commence à mettre en avant le « climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur de mal faire. » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Cycle 4, p. 3) que les apprenants doivent avoir en classe. Il est important de préciser que ce climat de confiance ne doit pas être qu'en cours de LVE mais dans toutes les disciplines pour que l'apprenant se sente bien dans son environnement scolaire. Alors pourquoi développer ce climat de confiance ? « Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence » mais aussi « de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres. Un climat scolaire propice place l'élève dans les meilleures conditions pour développer son autonomie et sa capacité à penser par lui-même. » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Cycle 4, p. 4)

Pour avoir un aperçu de ce qui est attendu en classe de LVE à propos de la prise de parole et de la gestion de l'anxiété langagière, il faut se pencher sur le document que l'on peut trouver sur Éduscol : *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* (2016). Comme pour les enseignements généraux, le mieux pour les apprenants, est de mettre l'accent sur la prise de parole des apprenants dans les cours de LVE. Dans ce document officiel on apprend effectivement qu'il faut faire participer le plus possible les apprenants mais également qu'il est important qu'ils s'écoutent entre eux pour ensuite favoriser un bon climat scolaire. L'expression orale associée à une « écoute régulière » peut permettre de renforcer « la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre ensemble. » (Éduscol, 2016, p. 3)

### *1.2.2 Le rôle et l'attitude du professeur*

Le climat scolaire va aussi dépendre de l'attitude du professeur face aux apprenants. En effet, dans le Bulletin Officiel du cycle 3, par exemple, il est attendu du professeur qu'il adapte ses méthodes de travail pour favoriser la réussite de tous. De nos jours, les classes sont le plus souvent hétérogènes, c'est-à-dire que chaque élève évolue différemment, n'a pas les mêmes besoins qu'un autre élève, c'est pourquoi il est préférable de mettre en place de la différenciation dans les séances.

Mettre en place de la différenciation en fonction du public qu'on a en face de soi et des différents besoins pédagogiques de chaque élève est une méthode déjà connue de la plupart des professeurs, et cela va aider à installer ce climat de confiance dans la classe. Mais il ne faut pas prendre en compte que les différences concernant le savoir et la pédagogie entre les élèves, il est également important de prendre en compte le climat « socio-affectif » (Éduscol, 2016, p. 8) , c'est-à-dire que le professeur « adopte une attitude bienveillante et constructive, encourage, félicite, valorise les réussites et reconnaît les progrès. » de ses élèves (Éduscol, 2016, p. 4). Ce document Éduscol précise aussi que « pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit aussi une source de plaisir, les élèves sont mis en confiance, travaillent dans un climat serein et détendu. » (Éduscol, 2016, p. 4)

Concernant la prise de parole durant le cours de LVE et le ressenti des élèves durant leur prise de parole, il est important de noter que « la prise de parole, même timide, est encouragée. » et « toutes les occasions d'entrer en dialogue et de faire échanger les élèves entre eux sont investies. » (Éduscol, 2016, p. 3) Il est également encore question de bienveillance envers les élèves concernant la prise de parole et toujours cette idée que le professeur devrait toujours s'adapter à ses élèves et créer des situations différentes en fonction de leurs besoins, il peut par exemple créer « des situations ludiques, propices à une expression libre », (Éduscol, 2016, p. 3). Enfin, afin que les élèves ne soient pas bloqués par les questions, il est préférable que ces questions soient « ouvertes et les réponses apportées par les élèves [soient] entendues et valorisées. » (Éduscol, 2016, p. 3)

### *1.2.3 Éléments motivants les élèves à prendre la parole*

Après avoir vu que le professeur avait un rôle important pour instaurer un climat de confiance avec de la bienveillance, il est aussi intéressant de voir les éléments qui pourraient motiver les élèves à prendre la parole en classe de LVE.

Le Bulletin Officiel du cycle 4, dit simplement que « la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer. » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Cycle 4, p. 36). Cette partie du Bulletin Officiel concerne toutes les Activités de Communication Langagière, pas uniquement l'Expression Orale en Continu ou en Interaction. Encore une fois pour avoir plus de détails sur ces deux ACL, il faut se tourner vers le document Éduscol : *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales*

*et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* (Ministère de l'Éducation nationale, 2016).

Le premier élément qui pourrait motiver les élèves est d'inclure dans les séances des jeux : « imaginés par le professeur » ou même des « reprises des jeux connus par les élèves (memory, jeu du qui est qui ?, jeu de loto, jeux de sept familles, etc.) » (Éduscol, 2016, p. 3). Et pourquoi inclure ces jeux dans les séances ? Parce que comme dit le document Éduscol : « Les situations de jeux peuvent être construites comme vecteurs d'apprentissage », mais au-delà du fait que c'est effectivement un vecteur d'apprentissage, on peut aussi déduire qu'apprendre en s'amusant permettra de créer un climat dans la classe favorable au bien être des élèves.

Un dernier élément de la motivation en classe de LVE serait « la ritualisation d'activités quotidiennes » (Éduscol, 2016, p. 8), c'est-à-dire que pendant la phase de rituel de la séance les élèves seraient entraînés à l'Expression Orale par la « répétition et la régularité » (page 8), puisque c'est durant ce rituel que le professeur peut « instaurer des rôles » et « créer un climat de sécurité psychologique » sur lequel le professeur « pourra s'appuyer pour amener les élèves à une plus grande prise de risque » (Éduscol, 2016, p. 8)

### **1. 3. Pratiquer la LVE dans un contexte de sécurité langagière**

#### *1.3.1. L'aspect phonologique*

Le bulletin officiel du cycle 4 apporte des informations complémentaires à propos des attentes en production orale. Par exemple, dans la rubrique « phonologie », il est mentionné ceci concernant les objectifs fixés pour les élèves : « [...] - Viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale : ne pas viser « l'accent natif ». » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Cycle 4, p. 46)

Cette dernière proposition de la rubrique démontre clairement un lien entre la « sécurité linguistique personnelle » et « l'accent natif ». Cette information fait preuve d'un constat que l'institution a pu faire : les différences entre sa langue maternelle et sa langue étrangère entraînent une certaine difficulté à la prononciation qui peuvent démotiver à la production orale. Ainsi, ce bulletin rappelle que l'accent parfait n'est pas indispensable, et qu'il faut en revanche absolument privilégier d'une part l'intelligibilité et la fluidité du propos, et d'autre part le bien-être de l'élève qui favorisera la progression en production orale de celui-ci.

Cette mention de la compétence phonologique en termes de production orale témoigne de l'importance de la développer dans un contexte où les élèves se sentent en sécurité. Travailler la compétence phonologique dans un climat de bienveillance est l'un des facteurs qui permettrait aux élèves de s'approprier la langue étrangère. Cependant comme le rappelle la citation ci-dessus, l'accent natif ne devrait pas être visé, ce qui inclut que l'acquisition de la compétence phonologique devrait se faire progressivement et s'intégrer aussi discrètement que naturellement dans les séances.

### *1.3.3. La mise en avant de la compétence plurilingue par l'institution*

Nos lectures nous ont permis de constater la quasi-omniprésence de la compétence plurilingue lors de l'apprentissage d'une langue. Le plurilinguisme est par définition le fait qu'un individu soit capable de parler plusieurs langues selon le contexte situationnel. Il semble intéressant de le mentionner ici car comme nous allons le voir dans cette dernière partie, maîtriser la compétence plurilingue pourrait permettre une meilleure acquisition de la langue étrangère.

Elle met surtout en avant la langue maternelle en tant qu'appui pour l'apprentissage de la langue étrangère. Par exemple, l'un de ses avantages concerne la prononciation : « de nombreux phonèmes sont transférables sans problèmes de L1 en L2. » (CECRL, 2001, p. 104) Malgré tout, cela ne concerne pas tous les phonèmes et des confusions qui entravent l'apprentissage peuvent facilement survenir lorsqu'on apprend une L2, cependant, elle permettrait effectivement de rassurer les élèves et de leur faire prendre conscience du fonctionnement des langues, qui sont parfois similaires sur certains points.

Néanmoins, le document rappelle que le niveau entre les deux langues n'est pas le même et il y a donc un certain déséquilibre à prendre en compte. Voici plus de précisions :

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Alors que les représentations qu'on se donne de la compétence à communiquer « monolingue » en « langue maternelle » la posent comme vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle, présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive. (CECRL, 2001, p. 105).

Le déséquilibre évoqué ci-dessus laisserait donc penser que l'enseignant ne devrait avoir

recours à la langue maternelle en cours de LVE seulement lors de phrases bien précises. Un recours excessif, non rattaché au sens et précipité pourrait donc nuire et brouiller la compréhension des élèves. Cependant le document insiste sur les atouts de cette compétence plurilingue grâce à la phrase suivante :

C'est dire encore que posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes « spontanés » de gestion des tâches et, notamment, de leur dimension langagière. (CECRL, 2001, p.105).

D'autres documents mentionnent également cette compétence plurilingue comme essentielle. À titre d'exemple, cette citation tirée du bulletin officiel du cycle 4 en fait mention: Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français, pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie. (p. 46)

Manier cette compétence plurilingue permettrait de mettre les élèves en confiance et d'impacter plus positivement leur apprentissage de l'anglais. De plus, cette compétence plurilingue a tout intérêt à être travaillée et manipulée car elle semble permettre aux élèves de progresser dans la langue étrangère, mais aussi maternelle. Elle permettrait également aux élèves de mobiliser ses stratégies afin d'apprendre d'autres langues, ce qui enrichirait considérablement ses capacités linguistiques.

Cette dernière partie consacrée aux ressources institutionnelles permet de voir des facteurs qui s'ajoutent à ceux de la bienveillance et aux éléments motivants et qui favoriseraient également une prise de parole plus décomplexée de la part des élèves trop anxieux pour oser participer. Nous voyons bien à travers ce premier chapitre que l'oral est privilégié, et que l'institution tend à mettre en place les moyens nécessaires à une bonne manipulation de la langue étrangère à l'oral. Nos lectures nous ont permis de constater que pour ce faire, des facteurs sociaux, cognitifs et éducatifs doivent être pris en compte.

## **Chapitre 2 : État de l'art**

Le chapitre 1 nous a permis de comprendre que l'oral a une place centrale dans l'apprentissage d'une LVE et que la posture bienveillante de l'enseignant participe à la mise en place d'un climat propice à la prise de parole du maximum d'élèves.

Ce chapitre porte maintenant sur l'état de l'art. Nos recherches nous ont permis de mieux centrer notre sujet et de mieux cerner l'enjeu de notre problématique. La place de la prise de parole en LVE au fil du temps, la prise en compte de l'anxiété langagière ainsi que les méthodes et outils mis en place sont les trois thématiques qui ont pu nous guider dans le choix de nos expérimentations et de nos méthodes d'observations des pratiques.

## **2.1. Évolution de la place de la prise de parole en cours de LVE : repères historiques**

Afin de comprendre le contexte actuel de l'enseignement de l'oral en classe de LVE anglais, nous étudierons d'abord la place de l'oral en anglais avant l'approche actionnelle. Puis nous verrons quels sont les apports de l'approche actionnelle avant d'apporter un regard critique sur celle-ci.

### *2.1.1. La place de l'oral avant l'approche actionnelle*

Étant donné que notre sujet de mémoire porte principalement sur la production orale en classe d'anglais, il nous semble important d'observer si la place de la prise de parole a connu des changements au fil du temps.

Pour commencer, dans une étude analytique et descriptive de manuels scolaires réalisée par Yvon Rolland, celui-ci explique brièvement l'évolution des méthodes d'enseignement depuis les années 1970. Il est intéressant de voir que Rolland se concentre beaucoup sur la place de la linguistique dans cet article. Comme la linguistique a souvent occupé une place centrale dans les enseignements à l'époque, cela démontre que l'oral n'a pas toujours été la préoccupation centrale telle qu'on le connaît aujourd'hui. En effet, on juge de nos jours qu'il est peu efficace de faire de la linguistique dénuée de sens. L'approche actionnelle permet de la pratiquer en contexte. Elle reste donc indispensable dans l'apprentissage de la langue, mais elle devient pragmatique. Rolland (2019) écrit : « [...] la linguistique est au service de la communication. » (p. 13)

L'élève n'est ainsi plus obligé de tout connaître à la perfection tant qu'il peut communiquer.

Cela pourrait représenter une pression de moins face à la prise de parole en classe. En contrastant les premières approches fondées sur la linguistique « pure » et la nouvelle approche actionnelle, Rolland veut mettre en évidence à quel point l'équilibre entre didactique et linguistique est difficile à mettre en place, comme le titre de l'article l'indique.

De leur côté, Julié et Perrot (2008) font aussi un historique de l'enseignement de l'anglais dans leur ouvrage *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*. On peut voir que dans les années 1970, l'écrit était tout de même majoritairement privilégié contre l'oral, en termes de production. Bien que la méthode audio-orale a permis d'associer le son à l'apprentissage notamment grâce aux bandes, cassettes, lecteurs de CD puis internet, cette méthode tend plutôt à favoriser la réception orale que la production orale. Ils annoncent ensuite que la méthode audio-visuelle peut être considérée comme le "tremplin" de la production orale : « Elle constituait au départ une véritable révolution dans notre pays, car non seulement elle donna priorité absolue à l'oral en s'appuyant lourdement sur des enregistrements, mais elle bannit totalement l'écrit, tout au moins au début de l'apprentissage. » (Julié & Perrot, 2008, p. 23).

Les pédagogies communicatives et actionnelles apparaissent donc dans un contexte logique où l'objectif est que l'apprenant s'approprie la langue dans le but d'être capable de s'exprimer. Pour cela, plusieurs facteurs entrent en jeu. Les théories d'acquisition du langage permettent de considérer l'apprentissage non seulement d'un point de vue de compétences, mais aussi d'un point de vue psychologique :

En ce qui concerne les conditions optimales pour l'apprentissage, la psychologie a amplement démontré qu'un bon climat affectif et une réelle motivation sont primordiaux. L'enseignement en ce début de siècle se doit donc de créer et de soutenir le plus possible la motivation, grâce à un contenu adapté et intéressant et à des tâches actives et variées. (Julié & Perrot, 2008, p.17).

Cette première partie démontre que l'oral n'a donc pas toujours été privilégié. L'enseignement de la linguistique et de l'écrit avaient auparavant une place plus importante que l'oral. Cependant, leur approche finalement trop théorique a poussé les enseignants et les chercheurs à penser qu'il faut privilégier davantage l'oral pour un enseignement des langues le plus rapproché possible à la réalité.

### 2.1.2. *L'approche actionnelle*

L'approche actionnelle privilégie avant tout la communication. Voici une brève définition de la communication proposée par Julié et Perrot (2008) : « La communication, c'est-à-dire la transmission d'une information, implique trois paramètres : le message (message), un émetteur (source, sender), et un récepteur (receiver). » (p. 34)

À cela, Julié et Perrot (2008) ajoutent :

Pour que la langue soit acquise, elle doit être utilisée, et elle ne peut l'être que si les élèves parlent et communiquent dans des situations aussi authentiques que possible. Le professeur n'a alors d'autres choix que de partir de la réalité du groupe pour répondre aux besoins de chacun de ses membres. » (2008, p. 36-37)

Ils résument bien le principe de l'approche actionnelle telle qu'elle est énoncée dans le CECRL. Il faut donc retenir que l'enseignement des langues vivantes implique nécessairement un ancrage au réel, et que l'enseignant doit toujours être capable de partir de la spécificité de ses élèves afin de créer du sens à leur apprentissage.

Julié et Perrot (2008) soulignent un dernier aspect primordial concernant ce besoin de démarches communicationnelles et actionnelles : « L'approche actionnelle est un prolongement de l'approche communicative. Elle trouve sa légitimité du fait que de nombreux collègues constatent une démotivation chez leurs élèves et sont demandeurs d'outils qui leur permettraient de lutter contre ce phénomène. » (p. 84) Cela montre que cette approche prend en compte l'élève en tant que personne à part entière dont les besoins doivent être pris en compte. C'est cette prise en compte des besoins qui a permis à l'Europe de mettre en place le CECRL.

De son côté, Claire Bourguignon (2010) apporte une précision supplémentaire concernant la construction d'une séquence suivant les recommandations du CECRL. Elle nomme celle-ci une « unité d'action » (p. 35), unité dans laquelle toutes les activités de communications langagières sont mobilisés.

Elle schématise le cadre d'unité d'action, ce qui laisse comprendre que celle-ci comporte une tâche à réaliser. Des activités de communication langagières de réception et d'interaction sont mobilisés dans un premier temps par l'élève, dans le but d'accomplir un « objectif communicatif (au service de la réussite de la tâche) » (Bourguignon, 2010, p. 35). Cela mène finalement l'élève à la production orale ou écrite.

Elle ajoute à cela : « Ce que le CECRL met en avant, c'est que « lire pour lire » ou « parler pour parler n'ont pas de sens. On lit toujours, on parle toujours, dans un but qui n'est pas langagier, ne serait-ce que « pour le plaisir » ! (Bourguignon, 2010, p. 35)

Cette prise en compte d'un « objectif non langagier » qu'à un enseignement des langues montre la rupture qu'il y a entre l'approche communicationnelle et actionnelle et les méthodes précédentes, qui avaient tendance à s'appuyer sur un apprentissage plus théorique.

La tâche (finale) évoquée plus haut est également une nouveauté incontournable de l'approche actionnelle. Bourguignon (2010) cite le CECRL pour en donner une définition : « Est définie comme tâche toute une visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant **parvenir à un résultat donné**, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CECRL p.16). » (p. 89) Les termes les plus importants de cette citation sont mis en gras. La production (qu'elle soit écrite ou orale) doit impérativement être présente, surtout à la fin de l'unité d'action car elle permet à l'apprenant de s'approprier tout le parcours mis en place auparavant et d'aller vers une autonomie langagière.

Dans l'une des revues de l'APLIUT, Isabelle Gaudy-Campbell rejoint ce que disent les autres auteurs cités dans cette partie et insiste aussi sur cette notion de tâche en soulignant à quel point l'authenticité est importante pour que l'apprenant s'exprime :

Le cours de langue est donc (ou devrait être, parfois) le cours où l'élève parle, non pas seulement pour répondre aux questions du professeur, car il ne s'agit là que d'un seul type d'interaction, qui n'est systématiquement présent dans la "vraie vie" (même si la classe a logiquement ses spécificités), mais pour engager la conversation avec toutes sortes d'interlocuteurs, dont ses pairs. (Gaudy-Campbell, 2021, p. 36)

### *2.1.3. La prise de parole en classe d'anglais de nos jours : regards critiques, limites et réalités du terrain*

Enfin, après avoir vu l'évolution des méthodes d'enseignement qui nous permettent de mieux comprendre pourquoi avoir décidé d'adopter une approche actionnelle, il semble utile maintenant de questionner cette approche. Bien qu'elle prenne en compte le ressenti et la motivation des apprenants, permet-elle réellement une meilleure implication et davantage de prises de parole en cours d'anglais ?

Concernant la participation, Charlot et Reuter (2012) dressent un bilan plutôt négatif sur celle-ci, comme nous pouvons le constater à travers ces deux citations : « Le mot participation n'apparaît jamais non plus comme tel dans les programmes, ce qui confirme qu'elle n'est pas considérée comme un objet à enseigner. » (p. 5) ; « Elle fait plutôt partie tantôt des compétences à acquérir, tantôt des outils d'acquisition de compétences » (p.5)

Dans les faits, la participation ne semble pas être assez prise en compte. Cela est peut-être dû au fait que l'on a tendance à penser qu'il suffit de pratiquer juste dans le but de pratiquer. Par conséquent, nous n'enseignons pas suffisamment aux élèves les compétences nécessaires qu'il faut pour participer. Ceci explique pourquoi certains élèves n'arrivent pas à participer ou n'en ont pas envie. Il semblerait que les encouragements soient nécessaires mais peu efficaces si un travail ou une méthode qui permette d'apporter des compétences aux élèves n'est pas mise en place par l'enseignant.

Non seulement la participation reste difficile à mettre en place même avec une approche qui met l'élève au centre, un autre facteur pouvant expliquer cette difficulté qu'ont les élèves à participer se pose : l'approche actionnelle peut perdre en exigence. Claire Bourguignon (2010) le dénonce dans la citation suivante :

Les activités de production ne doivent pas être « des exercices déguisés en production » pour que les élèves appliquent des connaissances en langue. On doit, à travers les activités de production, amener les élèves à mobiliser les connaissances qui ont fait l'objet, à chaque étape, d'un apprentissage dans le cadre de la restitution d'informations. (Bourguignon, 2010, p. 48)

Cette phrase montre qu'il ne faut pas se laisser piéger par l'apparence simple de l'approche actionnelle et que la cohérence interne doit compter plus que la forme. Elle met également en évidence que la démarche actionnelle efface la grammaire. Il est vrai qu'au départ, l'apprentissage de la grammaire pouvait constituer un frein à l'expression orale, notamment à cause de la justesse qui était exigée, mais l'allègement que l'on connaît de nos jours pose également problème car les élèves ne retiennent plus les règles comme avant. Si le niveau linguistique baisse, une communication réussie en langue étrangère ne peut se faire.

Dans un article publié par Clémentine Abel, l'auteure se questionne sur la fiabilité des descripteurs du CECRL. Par exemple, elle dit :

De manière générale, l'élaboration de tels descripteurs se heurte à plusieurs problèmes.

[...] Ainsi, elle souligne que certains descripteurs sont ambigus. Si l'on se penche sur la formulation proposée pour le niveau B2 de la maîtrise du système [...] on constate que le CECRL préconise laconiquement que l'utilisateur doit avoir « acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles » (Conseil de l'Europe 2001 : 92). [...] Les descripteurs n'étant pas suffisamment clairs, il revient aux professeurs de juger quel degré de maîtrise ils exigent de leurs élèves. Il va de soi que cela va à l'encontre d'une évaluation transparente. (Abel, 2018, chapitre 3)

Ici l'auteur se base essentiellement sur la prononciation et par conséquent sur la phonologie et la phonétique, mais le lien peut être fait avec la prise de parole. En effet nous savons, grâce aux études déjà menées et à nos enquêtes de terrain, qu'une grande partie des apprenants n'osent pas prendre la parole en anglais par peur de « mal parler ». Il semblerait que l'accent entre beaucoup en jeu dans leur anxiété langagière. Cependant cette étude met en avant une faille du CECRL : l'étude de la phonologie est souvent trop mise en arrière-plan, ce qui ne peut pas rassurer les élèves soucieux d'une prononciation correcte en anglais.

Cette première partie nous a permis de voir que les approches sont liées les unes aux autres, par conséquent nous pouvons constater qu'il n'y a jamais rupture entre elles, mais plutôt une sorte d'évolution constante. Cela a donc mené à l'approche actionnelle que nous connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire une approche qui place l'élève acteur de son apprentissage, visant l'autonomie langagière de celui-ci. Même dans un contexte soucieux du bien-être des élèves, ceux-ci peuvent se trouver dans l'incapacité de pratiquer la langue dans le contexte de la classe. Comment les auteurs tentent-ils de comprendre l'anxiété langagière que peuvent rencontrer certains élèves afin de mieux la combattre ?

## **2.2. La prise en compte de l'anxiété langagière**

Afin de comprendre comment est prise en compte l'anxiété langagière, nous allons d'abord essayer de comprendre les causes de cette insécurité langagière chez les apprenants, nous verrons ensuite comment réussir à traiter leurs erreurs lorsqu'ils en commettent pour leur éviter toute forme d'anxiété et enfin nous verrons comment prendre en compte les émotions des élèves et être bienveillant avec eux.

### 2.2.1. Les causes de cette insécurité

A travers nos lectures nous avons pu identifier les différents facteurs qui causent de l'anxiété chez les apprenants en cours de LVE. Ces facteurs peuvent être liés au climat scolaire c'est-à-dire tout ce qui peut se passer dans la salle de classe ou dans l'établissement scolaire en général mais également en dehors de l'école.

On peut commencer par parler de l'anxiété liée à la phonologie, c'est-à-dire l'anxiété liée à la peur de ne pas avoir la bonne accentuation, la bonne prononciation et l'accent anglais ou américain. D'après Wharton et Wolstenholme (2019), certains enseignants qui sont encore en poste aujourd'hui n'ont pas été formés à enseigner la prononciation, l'aspect phonologique. Ce manque de compétences de la part des enseignants mais aussi ce manque de pratique a des conséquences négatives sur l'insécurité langagière. Toujours d'après Wharton et Wolstenholme (2019) : Il faut valoriser tous les types d'accents et même l'accent de l'apprenant. Pour ce faire, il faudrait abandonner l'objectif (parfois irréalisable) de reproduire l'accent des locuteurs dits « natifs » dont on sait qu'il n'est qu'une illusion pédagogique. (Wharton & Wolstenholme, 2019, p. 4)

D'autres facteurs peuvent être la cause d'anxiété langagière pour les apprenants, dans *Causes socioculturelles et personnelles de l'anxiété langagière* de Sylvia Kalińska-Łuszczynska (2016), on va par exemple comprendre que l'âge en est un : plus on grandit et plus on est anxieux quand on parle devant d'autres personnes. Ensuite, il y a aussi le fait que certains enfants, adolescents auront plus de mal à parler à des gens plus âgés qu'eux.

L'endroit où l'apprenant habite peut également être un facteur, il ne sera pas confronté à la LVE de la même façon : en effet il y a une différence entre habiter dans une ville où l'apprenant aura accès à la langue cible plus facilement et habiter dans les zones rurales.

Une autre source d'anxiété langagière chez les élèves peut être les erreurs que ceux-ci pourront faire. Le fait de faire des erreurs « frustre et embarrasse de nombreux apprenants en les rendant conscients de leurs lacunes. » (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p. 7). Sylvia Kalińska-Łuszczynska nous parle, dans cette partie sur la peur de faire des erreurs, d'un phénomène : la "glottophobie" qui est la « discrimination par la langue » (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p. 7), c'est-à-dire que des personnes peuvent être « méprisées ou rejetées pour leur accent ou leur vocabulaire ». (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p. 7) Ce phénomène peut donc rendre les élèves encore plus anxieux. Il faut donc savoir comment les erreurs commises par les élèves sont

ensuite traitées par l'enseignant.

### 2.2.2. *Le traitement de l'erreur*

Pour commencer cette partie, nous pouvons donner les définitions, données par Kathleen Julié et Laurent Perrot, de l'erreur et de la faute pour montrer les différences entre ces deux termes. Tout d'abord, la faute est comparée par ces deux auteurs à un « accident de parcours », et « elle résulte d'un lapsus, d'une inattention, ou encore d'un travail insuffisant, et constitue tout simplement un écart par rapport à la norme. ». Donc l'élève pourrait se rectifier de lui-même après avoir fait une faute. Alors que, toujours d'après ces mêmes auteurs, l'erreur « émane d'une grammaire interne transitoire insuffisamment développée pour permettre l'auto-correction. » (Julié & Perrot, 2008, p. 225)

Maintenant que les définitions sont données, nous pouvons parler de ce qui nous intéresse le plus : l'erreur à l'école, et de comment les professeurs perçoivent et traitent l'erreur de leurs élèves. Il est important de préciser que l'erreur est généralement perçue comme quelque chose de négatif par les professeurs mais aussi les élèves. Les élèves ne veulent pas faire d'erreurs et le professeur ne veut pas que ses élèves fassent des erreurs. (Astolfi, 1997, p. 14) Dans le livre de Jean Pierre Astolfi, on y apprend que si un élève fait des erreurs il sera tenté de penser qu'il est un « raté », aussi à cause du syndrome de l'encre rouge, les professeurs ont tendance à souligner, entourer, mettre en valeur l'erreur (souvent en rouge) ce qui matérialise l'erreur sur la copie ou le cahier (Astolfi, 1997, p. 12). Et mettre en valeur l'erreur perpétue cette idée que l'erreur est quelque chose de négatif, alors qu'au contraire il faudrait que l'erreur soit associée à du positif puisque, toujours dans le livre de Jean Pierre Astolfi, on y lit que l'erreur est un effort intellectuel de la part de celui qui la commet. (Astolfi, 1997, p. 25)

Désormais, il s'agit de voir comment gérer l'erreur chez les élèves, et ce n'est pas forcément évident puisque : trop rectifier, trop mettre en valeur les erreurs des élèves peut les rebuter à participer les prochaines fois mais aussi laisser passer trop d'erreurs ce n'est pas les aider non plus. Julié et Perrot nous donne quelques pistes de réflexion sur ce sujet, par exemple lors d'un fait de langue on peut corriger l'élève qui a commis une erreur parce que « c'est l'exactitude, l'**accuracy** qui nous intéresse, parce que sans une base sûre, l'élève ne pourra pas construire sa grammaire interne. » (Julié & Perrot, 2008, p. 227) Ensuite lors d'une activité

d'expression libérée « Nous aurons d'autres priorités, et en particulier de ne pas interrompre nos élèves pour les corriger à chaque instant, sous peine de « tuer l'envie de dire ». Du moment que le message passe, que la communication réussit, nous nous taisons, car c'est le **fluency** que nous privilégions. » (Julié & Perrot, 2008, p. 227) Enfin le professeur peut privilégier les gestes plutôt que la parole pour corriger l'élève ou donc plutôt pour que l'élève s'auto corrige. « [...] L'erreur repérée et rectifiée par l'élève qui l'a commise, ou par ses camarades, a bien plus de chances d'être intégrée que celle qui est corrigée **ex cathedra** par le professeur. » (Julié & Perrot, 2008, p. 227) Chercher la bonne façon de rectifier ou non les erreurs des élèves c'est prendre en compte leurs émotions et chercher à être bienveillant avec eux et c'est ce qui va aussi nous intéresser dans la partie suivante.

### *2.2.3 Prendre en compte les émotions des élèves et être bienveillant avec eux*

Nous pouvons commencer cette sous-partie avec une citation de Carl Rogers (cité dans Julié & Perrot, 2008) à propos des professeurs qui résume parfaitement ce que l'on va tenter de démontrer :

Un apprentissage significatif peut avoir lieu si l'enseignant accepte l'élève tel qu'il est, et peut comprendre les sentiments qu'il éprouve. [...] L'enseignant qui peut accepter chaleureusement, qui peut fournir un regard positif inconditionnel, et qui peut comprendre les sentiments de peur, d'anticipation et de découragement, aura fait beaucoup pour créer de bonnes conditions d'apprentissage. [...] (Rotgers, cité dans Julié & Perrot, 2008, p. 39)

Donc être bienveillant à l'égard de ses élèves va être bénéfique pour les élèves eux-mêmes : ils seront motivés et auront envie d'apprendre mais aussi pour le professeur puisqu'il n'aura pas besoin d'insister pour que les élèves participent en classe. D'ailleurs Julien Masson écrit dans son livre que des résultats « indiquent notamment que les relations entre enseignants et élèves comptent plus pour la réussite de ces derniers que d'autres facteurs. » (Masson, 2018, p.106) et cela concerne les élèves dès la maternelle jusque dans le second degré. La posture et l'humeur du professeur vont beaucoup jouer aussi sur l'humeur des élèves, en effet on apprend dans le livre de Julien Masson qu'un « enseignant qui fera preuve d'enthousiasme quand il arrive dans sa classe enverra comme information implicite aux élèves qu'il est content d'être avec eux et que par conséquent ils doivent être dignes d'intérêt. » (Masson, 2018, p.147)

On sait également qu'en cours de LVE, il est indispensable que les élèves communiquent pour pratiquer la langue cible, mais un problème peut se poser c'est que « en classe on a souvent rien à dire, ou alors pas envie de le dire. Le professeur est donc condamné à susciter une motivation qui n'est pas inhérente ». (Julié & Perrot, 2008, p. 204) Le but du professeur est donc de les motiver mais tout en prenant en compte les émotions de ses élèves, c'est-à-dire en prenant en compte « l'élève *personne*, et pas seulement l'élève *cerveau* [...] En d'autres termes, les élèves ne parleront que si nous leur proposons des tâches qui les touchent affectivement ou les intrigue intellectuellement, et qui les contraignent à s'exprimer sur des sujets qui les intéressent. » (Julié & Perrot, 2008, p. 204). Le professeur peut également mettre en place une pédagogie différenciée, prendre en compte les besoins de chaque élève individuellement et créer des documents, plusieurs activités en fonction des différents besoins est de la bienveillance.

Si le professeur s'aperçoit que, malgré tous les efforts qu'il fait pour motiver ses élèves, ils sont toujours atteints d'anxiété pour la plupart d'entre eux, il existe d'autres solutions. Il y a par exemple, comme décrit dans l'ouvrage de Julien Masson, la mise en place de « la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation » (Masson, 2018, p.112). En effet, d'après une étude de Beauchemin, Hutchins, et Patterson en 2008, après « une intervention de méditation de pleine conscience de cinq semaines [...]». Les chercheurs mesurent une baisse significative de l'anxiété et une augmentation des compétences sociales et des résultats scolaires. » (Masson, 2018, p.113) Chercher à faire travailler ses élèves « dans des conditions de bien-être » leur permettra d'être « plus disponibles pour les apprentissages que lorsqu'ils sont stressés ou préoccupés. » (Masson, 2018, p.113). En parlant de « bien-être », ce terme est « devenu un élément à part entière que se fixe l'École » (Masson, 2018, p.175), « Le terme bien-être apparaît 22 fois dans les programmes de l'école depuis la maternelle jusqu'à la troisième. » (Masson, 2018, p.176)

### **2.3. Quelques outils et méthodes mis en place par des enseignants pour favoriser la prise de parole en classe de LVE**

Cette dernière sous-partie permet de voir quelques pistes de solution proposées par des chercheurs et enseignants. Dans un premier temps, nos recherches nous ont permis de constater qu'il est essentiel d'établir une atmosphère de confiance afin d'encourager les élèves à parler.

Puis, ce qui pourrait favoriser un climat propice à la prise de parole en anglais serait de reconsidérer l'évaluation de l'oral. Enfin, exploiter l'espace classe grâce au numérique ou encore aux méthodes pédagogiques de coopération pourrait aussi constituer une solution face à l'anxiété langagière de certains élèves.

### *2.3.1. Le recours aux activités à trous, au mime et aux « tongues twisters » pour établir une atmosphère de confiance*

L'atmosphère de confiance est quelque chose d'indispensable pour que les élèves aient envie de s'exprimer dans une langue étrangère. D'autant plus que l'enseignement de la langue étrangère entraîne une double insécurité pour les plus anxieux des élèves, en effet un manque de confiance en soi déjà commun à toutes les matières mais aussi l'anxiété langagière liée à la langue cible. De plus, un des enjeux d'une langue c'est surtout de communiquer spontanément. Mais ça devient très difficile en contexte de classe, à cause entre autres du fait qu'il faut leur prodiguer la grammaire nécessaire, l'apport culturel et dans un temps limité. Il s'agit donc de voir comment faire travailler les élèves tout en maintenant un climat de confiance. Friederike Klippel (1984) dans son ouvrage *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching* nous propose des activités de warm up pour créer ce climat de confiance.

Il propose en premier lieu des activités de communication entre les élèves, à mettre en place par le professeur. Il donne l'exemple d'activités « à trous », où il manquerait des informations, « Les exercices à trous obligent les participants à échanger des informations afin de trouver une solution (par exemple, reconstituer un texte, résoudre un puzzle, rédiger un résumé). » (Klippel, 1984, p. 8) D'autres exercices peuvent être mis en place comme des exercices où les élèves doivent donner leur opinion, partager leur sentiment, leur expérience sur des idées données. Le but de ces exercices est toujours de faire participer les élèves dans un climat de confiance. Ensuite, Friederike Klippel voit plus large que la communication orale. Par exemple, il met en avant la communication par le mime et le justifie ainsi : « les exercices de mimétisme entraînent les élèves à l'observation et à l'improvisation. » (Klippel, 1984, p. 119) On peut dire que ces activités permettent de faire travailler dans un climat de confiance, parce que préparer en amont ces activités à trous vont permettre aux élèves d'avoir moins peur de participer oralement que si c'était de l'improvisation totale, et les activités de mime vont permettre aux élèves de travailler tout en gardant cet esprit de jeu, qui les détendra.

Les activités de production orales sur les virelangues, ou « tongue twisters » en anglais peuvent aussi être un moyen de mettre en confiance les élèves. Selon le dictionnaire, un virelangue est une « phrase ou séquence de mots contenant des syllabes phonétiquement proches que l'on doit prononcer très vite sans se tromper. » (Le Robert, s. d.) Le but de cette activité en classe de LVE, est de faire travailler les élèves sur le lien entre l'orthographe et la phonétique (le rapport orthoépique), en effet il faudrait aider les élèves à réaliser qu'il ne faut pas forcément écrire les mots, les phrases comme ils les entendent. Un deuxième objectif de cette activité est d'aider les élèves à « travailler la fluidité de l'expression et la prosodie » (Schultz, 2010, p.114). Enfin, les «tongue twisters» peuvent permettre d'introduire l'alphabet phonétique chez les apprenants.

Malgré la difficulté que cela implique, des études démontrent qu'il y aurait des bénéfices à travailler la phonologie de cette manière, car non seulement elle permet de travailler sur des phrases courtes, mais elle permet aussi de dédramatiser l'erreur en termes de prononciation, par son aspect complexe et amusant à la fois. Selon Lutfiani (2017) dans l'article *Using Tongue Twisters to Improve Students' Pronunciation*, des activités bien menées sur les virelangues peuvent augmenter la participation des élèves : « Les virelangues sont efficaces pour améliorer la participation active des élèves car les virelangues exigent que les élèves s'entraînent beaucoup. [...] En essayant encore et encore, cela signifie que les élèves deviennent plus actifs pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage. » (p. 111)

### 2.3.2. Reconsidérer l'évaluation de l'oral

D'après Quatreuille et al., trop souvent, on privilégie l'écrit plutôt que l'oral, et ce surtout lors des évaluations. Mais d'abord, une évaluation, « c'est une situation, c'est-à-dire une activité que l'on propose aux élèves. L'évaluation, c'est aussi une démarche, c'est-à-dire la manière dont on juge le travail de l'élève. » (Bourguignon, 2010, p. 55) Dans le livre : *Évaluer la production orale des élèves en classe de langues*, on y trouve des conseils pour mieux évaluer l'oral. On comprend, par exemple, que pour une évaluation orale c'est comme pour l'écrit, l'élève doit s'y préparer, s'entraîner suffisamment avant de devoir faire ses preuves. Il faut donc réussir à mettre l'élève en confiance et en situation de réussite. (Quatreuille et al., 2003, p. 13)

Dans l'ouvrage de Claire Bourguignon (2010), on lit que : « Pour pouvoir être évaluée,

l'activité de production orale doit, elle aussi, être reliée à une tâche complexe qui nécessite de mobiliser les connaissances (thématiques ou langagières) pertinentes, en lien avec un objectif à atteindre. » (Bourguignon, 2010, p. 61) Le but est de réussir à motiver l'élève à prendre la parole parce que « si un élève n'a rien à dire sur un sujet » (Bourguignon, 2010, p. 61) il sera très compliqué pour lui de prendre la parole et cela peut bloquer des situations. Donc comment faire pour qu'un élève, à qui on demande de parler en continu, n'a pas d'idées ? Claire Bourguignon (2010) donne l'idée qu'il faudrait, lors des évaluations, déclencher les idées « par une question sur un thème ou par un document iconographique ». (Bourguignon, 2010, p. 61)

Nous avons jusqu'à présent parlé de l'évaluation de l'oral, comment évaluer l'élève tout en restant bienveillant : le laisser préparer son oral ou encore lui donner un thème ou un document iconographique pour qu'il trouve de l'inspiration. Maintenant on peut se pencher sur ce qu'on retrouve dans beaucoup de bulletins des élèves, dans toutes les matières mais surtout dans les cours de LVE : les appréciations sur la participation orale. Pour cela, on s'est penché sur le livre de Catherine Charlot et Yves Reuter (2012) : *Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde*. Les deux auteurs ont mené une expérimentation sur trois trimestres, à propos des appréciations que les professeurs ont donné à leurs élèves. Ils ont réalisé l'expérimentation sur onze classes de secondes, et ils ont également donné un questionnaire aux enseignants. Le but était de « de mieux cerner la place de la participation comme critère d'évaluation des élèves, et les éléments d'appréciation qui lui étaient associés. » (Charlot & Reuter, 2012, p. 8). Avant de rendre compte de leur résultat sur cette expérimentation, il est important de préciser qu'en résumer la plupart des professeurs ne savent pas trop placer « la participation », ils hésitent entre un « critère d'évaluation, conseil méthodologique et ajout valorisant. » (Charlot & Reuter, 2012, p. 10) Pour revenir, donc, à leurs résultats d'expérimentations, ils se sont rendu compte que dans « toutes matières confondues, les remarques portant sur la participation, l'oral, la place de l'élève dans le cours ou la classe sont à 40 % positives et à 60 % négatives. » (Charlot & Reuter, 2012, p. 10) Ce qui est donc un peu contradictoire avec tout ce dont on a parlé, c'est-à-dire être bienveillant envers les élèves. De ce que l'on comprend les enseignants vont dire le plus souvent ce qui ne va pas, par exemple on peut supposer qu'ils vont relever quand l'élève ne participe pas assez, et au contraire ils vont beaucoup moins dire ce qui va : par exemple que l'élève a fait des efforts dans sa participation. Alors que tout au long de ce mémoire on répète que la bienveillance est le maître mot pour un bon climat scolaire.

### 2.3.3. Reconsidérer l'espace de la classe : le numérique et la classe puzzle

Enfin, le numérique et les méthodes coopératives sont les outils qui ont été le plus mentionnés dans nos lectures. Elles permettent notamment une grande variété dans les façons d'enseigner, ce qui permettrait de plaire à un maximum d'élèves de profils différents, et par conséquent de permettre au plus grand nombre de participer oralement. Cette dernière partie se penche donc sur leur éventuelle efficacité.

Voici maintenant deux des techniques mises en avant par les enseignants afin de favoriser et motiver la prise de parole du plus grand nombre d'élèves en classe de LVE : l'utilisation du numérique ainsi que la favorisation des méthodes coopératives au sein de leurs classes.

L'enseignement d'une langue vivante étrangère pousse l'apprenant à s'ouvrir sur le monde et sur l'environnement extérieur à lui-même. L'utilisation du numérique peut représenter un parfait outil quant à cette ouverture sur le monde. Comme on l'a vu dans le chapitre 1, les programmes de langues vivantes recommandent vivement cette utilisation, pour les nombreux apports qu'elle peut permettre de nos jours. Elle permet notamment une certaine ouverture allant au-delà de l'espace classe : selon Julié et Perrot (2008), elle permet plus précisément « un décloisonnement de l'espace classe » (p. 150).

Les auteurs citent des outils bien connus aujourd'hui et relativement très exploités, comme nous avons pu l'observer sur nos lieux de stages :

- Les ENT
- Les emails
- Les blogs
- Le podcasting
- Un site dédié à l'anglais

(Julié & Perrot, 2008, pp. 150-152)

Le numérique n'est pas juste un outil pédagogique. Julié et Perrot (2008) l'expliquent ainsi : « En classe, on peut amener ses élèves à effectuer des recherches d'informations ponctuelles qui s'insèrent tout naturellement aux phases d'apprentissages coopératives. » (p. 150) Nous attirons l'attention sur ce qui est mis en gras, car cela révèle que le numérique en classe peut encourager l'enseignant vers des méthodes coopératives telles que la méthode de la classe puzzle, ou encore la pédagogie de projet, pour citer des exemples. Les méthodes

coopératives font référence à des activités qui ont pour but de favoriser le travail entre pairs chez les élèves afin de les faire progresser collectivement grâce aux autres.

La classe puzzle est une méthode pédagogique qui permet aux élèves de travailler en coopération d'abord dans des groupes nommés « groupes d'experts », avant de rejoindre d'autres élèves ayant tous eu une tâche différente à réaliser. C'est est une méthode d'enseignement inventée par le psychologue américain Elliot Aronson en 1971. Elle naît dans un contexte tendu marqué par la fin de la ségrégation raciale aux États-Unis. La motivation d'Aronson était donc de trouver un moyen de favoriser la coopération et l'entraide entre les élèves américains à l'école issus d'ethnies différentes. Klippel (1984) ajoute : « Dans les tâches de la classe puzzle, chaque participant est tout aussi important, car chacun détient une partie de la solution. C'est pour cela que l'on dit que les tâches de la classe puzzle améliorent la coopération et l'acceptation mutuelle au sein du groupe (voir Aronson et al 1975). » (p. 40)

La coopération qui anime une activité menée en classe puzzle pousse ainsi les élèves à communiquer entre eux dans un premier temps, ce qui est une première étape vers une participation orale en classe. Cependant la solution apportée par la classe puzzle peut ne pas convenir à tous les niveaux, comme le démontre cette citation : « Étant donné que les éléments de langage requis pour la réalisation des tâches en classe puzzle ne sont pas maîtrisés par les étudiants de niveau débutant, ce type d'activité est mieux travaillé avec des élèves de niveau intermédiaire et plus avancé. » (Klippel, 1984, p. 41)

Ainsi, la classe puzzle peut constituer un atout concernant la prise de parole d'élèves trop timides pour lever le doigt, mais cette méthode semble pouvoir difficilement être appliquée à des élèves du cycle 3 qui vise le niveau A2.

Pour conclure cette dernière partie de l'état de l'art, nos lectures nous montrent que pour favoriser au mieux une prise de parole en classe d'anglais, il serait tout d'abord préférable d'établir un climat de confiance dès le début de l'année scolaire. C'est à ce moment-là que les élèves d'une classe constituent inconsciemment ou non leurs groupes d'affinités, et que des tensions peuvent vite s'installer entre certains élèves. Afin d'espérer que ses élèves soient suffisamment à l'aise en cours, l'enseignant doit bien sûr être capable de les mettre en situation de réussite autant que possible, mais il doit aussi les mettre à l'aise entre eux, comme Klippel le recommande à travers les activités qu'il propose. Ensuite, les auteurs tendent à penser qu'il faut favoriser tout type de production orale, et qu'en ce sens il serait bien de reconsidérer l'évaluation de l'oral, car ce qui ne rend pas évident la prise de parole pour les élèves, c'est

cette vision d'une évaluation anxiogène qui a pour conséquence le fait que les élèves pourraient penser qu'ils sont constamment jugés sur une langue qui n'est pas la leur, et dont, malgré les efforts, ils ont du mal à bien prononcer. Enfin, l'utilisation du numérique et les méthodes coopératives sont également des pistes à exploiter car elles permettent d'apporter un certain dynamisme motivant aux yeux des élèves.

## **Chapitre 3 : Hypothèses de travail et méthodologie de la recherche**

### 3.1. La problématique

La problématique de ce mémoire naît d'un constat partant d'abord de nos propres expériences personnelles à toutes deux, celle de l'anxiété langagière en classe d'anglais lorsque nous étions nous-même élèves. Puis ce qui nous a motivées à travailler sur ce sujet sont nos recherches et nos lectures qui nous ont permis de nous rendre compte que l'anxiété langagière est un sentiment très présent chez les élèves francophones apprenant l'anglais à l'école. Cela pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs : premièrement, l'anglais est une langue relativement éloignée du français à l'oral, certains sons n'existent pas, la prononciation de nombreux mots n'est pas la même qu'en français, ce qui rend difficile pour un apprenant d'apprendre à parler correctement anglais. Cela renvoie au fait que les apprenants n'aiment pas leur accent français et que par conséquent, ils préfèrent ne pas prendre la parole, de peur d'être jugés, ou parce qu'ils sont déçus d'eux-mêmes. Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, le système scolaire français a longtemps peu favorisé la participation orale, ce qui a possiblement forgé cette gêne au fil du temps, de telle sorte que même certains élèves ayant un bon niveau grammatical et une bonne prononciation craignent de participer, car là encore, il risque de susciter des jugements de la part des autres élèves. La conséquence majeure et visible dans la plupart des classes de langues est que certains élèves restent figés en classe, incapables ou presque de s'exprimer. Cette anxiété langagière pose ainsi le problème suivant : elle empêche certains élèves de participer oralement en cours alors qu'ils en ont les capacités. Nous voulions, à travers la réalisation de ce mémoire, trouver des moyens de favoriser la prise de parole de ces élèves concernés. Notre problématique ainsi que nos recherches nous ont menées à préparer plusieurs hypothèses de réponses. La première prenait en compte le traitement de l'erreur. Nous nous sommes dit qu'il fallait trouver un moyen de mettre en confiance ceux qui craignent de faire des erreurs, notamment en convenant avec eux à l'avance des réponses qu'ils seraient capables de donner ou en préparant des questions simples dans le but d'être sûr de pouvoir faire participer ceux n'ayant pas toujours confiance en leurs réponses. La seconde hypothèse de réponse se tournait plutôt vers les élèves craignant d'avoir le mauvais accent. Nous avons pensé que mener des activités orales en phonologie permettraient aux élèves d'être en confiance. Bien sûr, atteindre l'accent natif n'est pas nécessaire et n'est pas l'objectif, mais des activités de virelangues permettraient peut-être au maximum d'élèves de s'exprimer dans un contexte d'entraînement plutôt amusant qu'anxiogène. Enfin, la troisième hypothèse de réponse concernait la mise en place d'une méthode coopérative. Nous nous sommes également

demandé dans quelle mesure la mise en place d'une méthode coopérative motiverait-elle la participation des élèves. Nos lectures nous ont poussées à vouloir expérimenter la méthode de la classe puzzle. En termes d'expérimentations, les contraintes organisationnelles n'ont pas permis de tester chaque hypothèse séparément. Il nous a donc fallu faire des choix stratégiques qui seront expliqués dans la partie suivante. Nous espérons que ces hypothèses puissent apporter des éléments de réponses à notre problématique.

### **3.2. Les hypothèses de travail**

Afin de répondre à notre problématique, nous nous sommes posé plusieurs questions qui nous ont menées vers trois hypothèses de travail principales.

À l'issue de nos lectures, de nos recherches ainsi que de nos observations lors de nos stages, nous nous sommes rendu compte dans un premier temps que les élèves semblaient vouloir plus d'activités concrètes ou ludiques qui puissent les motiver à s'investir dans l'apprentissage et la prise de parole en anglais. Ce sont surtout nos lectures qui portent sur la motivation en classe d'anglais qui nous ont amenées à cette réflexion. De plus, étant stagiaires auprès de tutrices, nous avons pu observer que la posture et le dynamisme des enseignantes, ainsi que les activités que celles-ci proposent exercent une influence notable sur la motivation des élèves. L'observation du climat de classe nous pousse également à croire que les relations entre les élèves jouent aussi un rôle sur la motivation de ces derniers. Cela nous a mené vers l'hypothèse de travail suivante : mettre en place une approche pédagogique coopérative telle que la classe puzzle (« Jigsaw classroom » ou « apprentissage coopératif avec décloisonnement en équipes d'experts ») favoriserait une atmosphère propice à la prise de parole de tous les élèves. Le principe de la classe puzzle est la coopération. Non seulement cette méthode donne un rôle essentiel à chaque élève, elle lui permet aussi de travailler avec des camarades de classes dont ils n'auraient peut-être jamais osé travailler. Cette méthode met en jeu un certain déficit informationnel, car pour comprendre un document par exemple, elle pousse les élèves à devoir s'expliquer entre eux la partie du document qu'ils ont eu à travailler. Ainsi, la classe puzzle pourrait donc encourager les élèves à communiquer entre eux dans un désir de terminer la tâche ensemble.

Ensuite, nos propres expériences personnelles en tant qu'élèves dans le passé ainsi que les observations que nous avons pu faire lors de nos stages et nos recherches explicitées dans l'état de l'art nous ont permis de constater un autre fait concernant la prise de parole et l'anxiété langagière : il semblerait que certains élèves ne participent pas non pas par désintérêt pour le cours, mais plutôt parce qu'ils craindraient de commettre des erreurs devant les autres camarades et l'enseignant. D'autre part, cela traduit également la peur du regard des autres. La seconde hypothèse de travail est donc la suivante : interroger les élèves les plus timides à l'oral sans attendre qu'ils lèvent la main sur des éléments dont ils ont la ou une réponse leur donneraient confiance en eux. Nous avons imaginé qu'il serait possible de préparer des questions simples auxquelles répondre afin de pouvoir interroger avec bienveillance les élèves qui ne lèvent pas la main mais qui ont certainement des éléments de réponses à donner. Nous nous sommes dit que nous pourrions aussi, lors d'une activité, convenir à l'avance avec les élèves les plus timides quels éléments de réponses ils apporteront lors de la phase de partage des réponses en classe entière. Cela aurait pu constituer des expérimentations ayant lieu sur deux ou trois séances.

Enfin, nous avons remarqué à travers nos lectures et notre expérience personnelle d'anciennes élèves que la volonté de bien savoir parler, d'avoir le bon accent et la bonne prononciation dans la LVE semble être importante pour les apprenants. En effet, certains élèves francophones pensent que leur accent français est la chose qui les dissuade de parler en anglais dans le contexte de la classe de LVE. De ce fait, notre troisième hypothèse de travail est la suivante : nous pourrions nous demander si mener des activités approfondies sur la phonologie motiveraient les élèves à s'exprimer davantage et sans complexes. L'objectif ici est de permettre à chacun de manipuler la langue dans un contexte bienveillant, sans viser la perfection. Nous avons pensé que pour vérifier cette hypothèse, il serait préférable d'expérimenter des activités phonologiques sur plusieurs séances, afin d'obtenir des résultats plus fiables. En effet, l'étude de la phonologie d'une langue est un processus rigoureux qui ne peut pas vraiment se faire de manière occasionnelle. Comme la phonologie française et anglaise comportent des différences notables, nous avons pensé que c'est là un intérêt pour les élèves de mieux comprendre, appréhender la langue anglaise dans le but de se l'approprier et de se sentir plus à l'aise à l'oral.

### 3.3. La méthodologie de la recherche

Cette sous-partie concerne maintenant la méthodologie de la recherche que nous avons choisie. À propos des hypothèses de travail, nous avons souhaité faire deux expérimentations. La première expérimentation était celle de la classe puzzle, et la seconde est celle concernant les activités phonologiques.

Les contraintes organisationnelles nous ont amenées à faire le choix de ne pas mener une expérimentation à part entière sur le fait d'interroger les élèves qui ne lèvent pas la main sur des sujets qu'ils maîtrisent. Cependant, la classe puzzle nous a permis de tester cette dernière hypothèse par le biais du rôle essentiel que les élèves avaient envers leurs camarades et qui sera détaillée plus tard au cours de ce mémoire. De plus, le congé d'une de nos tutrices a permis l'observation précieuse de la pratique d'autres enseignants qui servent à ce mémoire.

Pour commencer, l'expérimentation de la classe puzzle pourrait être considérée comme une étude de cas, selon Pierre Paillé (2007). En effet, cette expérimentation permet de se focaliser dans notre cas sur trois classes d'un même niveau – ce sont des classes de 4<sup>èmes</sup>. Il s'agit d'un cas stratégique (« *critical case* ») car comme l'indique Paillé (2007), cette expérimentation sert à « tester une théorie déjà bien formulée » (p. 14) Encore selon Paillé (2007), les avantages d'une telle étude de cas permettent « de [mettre] en évidence des aspects les plus distinctifs et/ou les plus instructifs du cas » (p. 14). Le recueil de données se présente sous la forme d'un questionnaire à destination des élèves afin de récolter leurs impressions personnelles sur cette méthode.

Ensuite, la méthodologie de type recherche-expérimentation qu'il cite en page 7 nous sert de base pour l'expérimentation phonologique. La recherche-expérimentation permet de mettre à l'essai nos stratégies, de collecter des données auprès des élèves et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. De plus, être en binôme nous permet, au cours et à la fin de nos expérimentations, de croiser nos regards : les conditions étaient-elles toutes propices au bon déroulement de nos expérimentations ?

Concernant l'ethnographie scolaire, comme dit précédemment, ce choix a été fait suite au départ en congé d'une de nos tutrices. Nous avons donc remplacé une expérimentation par l'observation de deux autres professeurs de l'établissement ainsi que de la tutrice avant qu'elle

ne parte. Cette observation est une étude qualitative et pour être plus précise il s'agit d'une observation participante, c'est-à-dire que lors des observations nous nous permettons de poser des questions, nous avons interagi avec les professeurs que nous observions. Le but de cette observation est de comparer les différentes méthodes des professeurs concernant la prise de parole de leurs élèves.

Afin de renforcer la fiabilité de l'étude, nous avons tour à tour procédé à des études quantitatives et qualitatives. Nous avons d'abord opté pour une étude quantitative au début de nos recherches afin de collecter des pistes de recherches auprès des élèves grâce à un recueil de données initial. Celui-ci s'intitulait « Ton ressenti en cours d'anglais ». Il s'adressait aux élèves allant de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale. La première partie s'intitulait « L'anglais et toi » et comportait 20 questions. Il s'agissait dans un premier de temps de voir si nos élèves aimaient l'anglais, s'ils préféraient l'oral ou l'écrit, ce qui affectait selon eux leur apprentissage (que ce soit de manière positive ou négative), et également leur taux d'anxiété en classe d'anglais. La seconde partie du questionnaire s'intitulait « Parler anglais » et comportait 10 questions. Cette fois-ci il s'agissait du degré de leur implication en cours d'anglais, mais aussi en dehors de la classe. En effet, pour voir l'étendue de leur pratique, le recueil de données comportait des questions telles que : avaient-ils des amis ou des proches parlant anglais dans leur entourage ? Leur arrivait-il de communiquer en anglais sur des réseaux sociaux ? Avaient-ils eu l'occasion de parler en anglais lors d'un voyage ? Enfin, cette seconde partie du questionnaire permettait aux élèves de réfléchir à ce qu'ils pourraient faire selon eux pour mieux parler anglais et aux activités qu'ils aimeraient faire en classe et qui les motiveraient à s'exprimer davantage en classe. Ce questionnaire nous a permis de mieux orienter nos lectures sur la place de l'oral en cours d'anglais et sur les moyens que l'on pourrait mettre en place afin d'encourager nos élèves à s'exprimer en anglais sans craintes.

Nos expérimentations ont ensuite pu se reposer sur des études principalement qualitatives. L'ethnographie scolaire exige une attention particulière à l'observation et à l'analyse de pratiques à la fois d'enseignants expérimentés ainsi que de jeunes stagiaires. Pour ce qui est des collectes de données qualitatives, ce type de recherche a permis de déboucher sur des entretiens d'enseignants.

Les observations effectuées lors des différentes phases de la classe puzzle ainsi que celles effectuées lors des activités phonologiques sont des phases de recherches descriptives qui sont ici également des études qualitatives. Afin de compléter au mieux ces observations, des questionnaires de nature quantitative sur la classe puzzle ainsi que sur les activités de

phonologie et de phonétique ont été distribués aux élèves à la fin des expérimentations afin d'obtenir leur avis personnel sur la démarche.

### 3.4. Analyses des premières données récoltées

Après avoir établi nos hypothèses de travail, nous avons pu distribuer le recueil de données initiales à nos élèves du collège Jean Letoullec, et du collège de la Pointe des Châteaux, ainsi qu'à des élèves du lycée Georges Brassens dans lequel l'une de nous est assistante pédagogique (Da Silva Chloé).

Concernant le public retenu pour l'enquête, nous avons pensé qu'il était intéressant de le partager à tous nos élèves qu'ils soient au collège ou au lycée, car le recueil de données se concentre sur un ressenti vis-à-vis de l'anglais non spécifique à un âge ou une classe.

Les élèves du collège Jean Le Toullec ayant répondu au recueil de données étaient des élèves de 6<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> de niveaux très hétérogènes. C'est un collège se situant en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Les élèves du collège de la Pointe des Châteaux qui ont répondu au questionnaire sont des élèves de 6<sup>ème</sup>, de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Et enfin, nous avons également demandé à des élèves du lycée polyvalent Georges Brassens de répondre à ces questions. Ce sont donc des élèves de Seconde et Première Générale qui y ont répondu.

À la question « Aimes-tu l'anglais ? », la majorité des élèves ont déclaré aimer l'anglais : 41,4% aiment ça et 33,3% prétendent aimer beaucoup, contre 11,7% d'entre eux ayant déclaré « ne pas trop » aimer ça et 4,5% ne pas aimer du tout. Le reste d'entre eux (9%) n'ont pas d'avis particulier sur la question. Cela semblerait montrer, dans un premier temps, que l'anglais peut être considéré comme une discipline intéressante aux yeux de nos élèves. (Annexe 1)

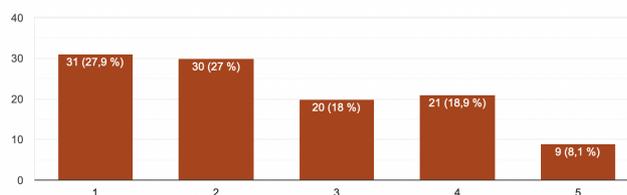
Puis, concernant ce qui est le plus important pour eux en anglais, voici l'ordre d'importance en chiffres selon les élèves : bien comprendre l'anglais à l'oral semble être le plus important (75,7%), ensuite, bien parler anglais arrive en deuxième position (74,8%). Ce qui vient ensuite est le fait de bien comprendre l'anglais à l'écrit (45%), et enfin bien écrire en anglais (33,3%). (Annexe 2)

Ce qui retient l'attention ici, c'est que l'oral passe avant l'écrit pour les élèves. Il semblerait que la majorité de nos élèves considère l'anglais comme un outil de communication avant tout oral.

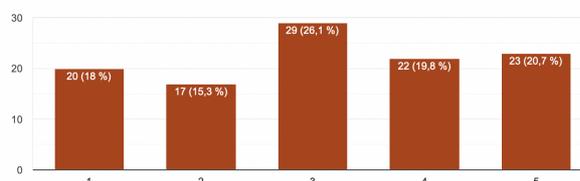
À propos de l'anxiété langagière, nous constatons qu'à la question « Est-ce que tu te sens stressé(e) / anxieux(se) en cours d'anglais ? », 50,5% des élèves ont choisi la réponse « Pas du tout », et à l'opposé, seulement 9,9% des élèves ont répondu « Beaucoup ». Les élèves ayant répondu à ce sondage se sentant peu à très anxieux en cours d'anglais représentent près de la moitié, bien que l'on s'aperçoive qu'une minorité prétend se sentir très anxieuse en cours. (Annexe 3).

À l'image de cette première réponse concernant l'anxiété langagière, les autres réponses présentent des résultats tout autant équilibrés : les résultats montrent qu'il semble y avoir autant d'élèves anxieux que non anxieux en cours d'anglais. Voici deux exemples tirés du recueil de données :

13. Quand je vais en cours d'anglais, je me sens sûr(e) de moi et détendu(e). [Copier](#)  
111 réponses



12. En cours d'anglais, je peux devenir si nerveux(se) que j'en oublie ce que je sais. [Copier](#)  
111 réponses



Pourcentage d'élèves anxieux et non anxieux en cours d'anglais.

Pour les deux images : va de « Je suis tout à fait d'accord » (numéro 1 à gauche) à « Je ne suis pas d'accord du tout » (numéro 5 à droite).

Les trois causes principales évoquées par nos élèves les empêchant de s'exprimer sans craintes sont celles-ci : la peur de commettre des erreurs (52,3 %) ; la peur que les autres se moquent (29,7 %) ; et le fait que nos élèves n'aiment pas leur accent (39,6 %). À la question ouverte « Que pourrait faire ton enseignant(e) pour que tu prennes plus la parole en classe ? » certains ont mentionné des activités de prononciation, le fait que l'enseignant les mette en confiance et les motive, ou encore mettre en place plus d'activités en groupe. Ce premier sondage nous a donc été bénéfique et nous a menés vers les expérimentations présentées précédemment.

## **Chapitre 4 : Expérimentations mises en place, résultats et interprétations**

Ce chapitre porte sur nos expérimentations et notre analyse de pratique. Nous présenterons le contexte et le public de nos expérimentations. Puis, nous expliquerons leur déroulement et les résultats obtenus, avant de présenter une analyse. Les expérimentations ont été menées par Gatina Murielle, et l'analyse de pratique a été menée par Da Silva Chloé.

#### 4.1. Public, contexte

L'expérimentation de la classe puzzle a été réalisée avec trois classes de 4<sup>èmes</sup> de trois niveaux différents : deux des trois classes se composent essentiellement d'élèves en difficulté en anglais, la troisième classe a un niveau un peu plus élevé. Ceci peut s'expliquer par le fait que la majorité des élèves de cette classe ont suivi un cursus bilingue dès la 6<sup>ème</sup>, et montrent donc un plus grand intérêt face à l'apprentissage des langues. Cette expérimentation a été réalisée au collège Jean Letoullec au Port. Étant un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), l'effectif des classes est réduit. Il y a 19 à 22 élèves par classe.

Avec cette expérimentation, nous espérons voir si le fait de mettre en place une approche pédagogique coopérative telle que la classe puzzle (« Jigsaw classroom » ou « apprentissage coopératif avec découpage en équipes d'experts ») favoriserait une atmosphère propice à la prise de parole de tous les élèves. Chaque élève du nouveau groupe a donc un rôle unique et essentiel à jouer s'ils veulent réaliser la tâche finale initialement demandée.

L'expérimentation consistait en une seule séance qui a pu être faite trois fois car il y avait trois classes du même niveau. La séance faisait partie de la séquence « The Environment » que nous avons créée à deux avec la tutrice. Elle avait pour notion « École et société ». La séance s'intitulait "What Will Our Planet Look Like in a 100 Years?". C'était une activité de Réception Orale (RO). Il s'agissait pour les élèves de visionner une vidéo dans laquelle plusieurs spécialistes de la question d'origines professionnelles diverses étaient interviewés et devaient répondre à la question ci-dessus. Cette séance se trouvait en fin de séquence.

La séquence phonologique a également été réalisée au collège Jean Le Toullec. Cette expérimentation phonologique qui suit le modèle de la recherche-expérimentation porte maintenant sur une classe de 6<sup>ème</sup> du collège Jean Letoullec.

La classe se compose de 20 élèves. C'est une classe très hétérogène en termes de niveaux, qui

accueille trois élèves ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). Deux d'entre eux sont accompagnés de leur AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap).

Il s'agissait lors de cette recherche-expérimentation de découvrir si le fait de mener des activités approfondies sur la phonologie motiverait les élèves à s'exprimer davantage et sans complexes dans la langue étrangère. Lors de notre stage, la tutrice de Murielle Gatina lui a donné l'occasion de créer elle-même une séquence sur le thème de la routine quotidienne à destination des élèves de 6<sup>ème</sup>. Nous avons alors profité de cette opportunité pour mettre en place des activités portant sur la phonologie et la phonétique. Ce genre d'étude demande un entraînement assez rigoureux afin de comprendre puis d'assimiler des mécanismes de prononciation propre à la langue. Ainsi, cette expérimentation mériterait une étude longitudinale à l'avenir, car bien que nous ayons pu mettre en œuvre cette séquence phonologique, nous n'avons pas pu accomplir exactement tout ce que nous comptions faire étant donné notre statut de stagiaire qui ne nous permet pas de suivre au mieux la continuité pédagogique des élèves entre nos jours de stage.

Nous avons également décidé, en plus des expérimentations, de mettre en place une ethnographie scolaire afin de diversifier notre méthodologie de recherche. En plus de l'observation menée durant les séances des professeurs, nous avons également posé des questions lorsque nous avons besoin de précision, donc dans les parties concernant l'ethnographie scolaire il y aura le compte rendu de nos observations ainsi que des remarques des professeurs observés. Cette étude qualitative a été réalisée au collège de la Pointe des Châteaux, trois professeurs ont été concernés par cette observation. Ces trois professeurs avaient à eux trois tous les niveaux : des 6<sup>ème</sup>, dont des 6<sup>ème</sup> SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), des 5<sup>ème</sup>, des 4<sup>ème</sup> et des 3<sup>ème</sup>, dont des 3<sup>ème</sup> bilangues. Cette partie « ethnographie scolaire » nous a permis de mettre en perspective les méthodes et stratégies mises en place par les trois professeurs pour gérer la prise de parole de leurs élèves. En effet, le but de ces observations était de nous rendre compte de comment ces professeurs faisaient pour faire participer leurs élèves.

## 4.2. Présentation des expérimentations et des résultats

### 4.2.1. L'étude de cas de la classe puzzle

L'étude de cas de la classe puzzle avait pour support d'activité une vidéo. Afin d'adapter la vidéo dans le cadre d'une exploitation en classe puzzle, il a fallu couper la vidéo en cinq. La vidéo initiale durait 3 minutes et 28 secondes, 7 personnes étaient interviewées et les cinq vidéos duraient une trentaine de secondes à une minute maximum. Il y avait cinq groupes de quatre pour cinq vidéos. L'entrée culturelle portant sur l'environnement a permis aux élèves de découvrir l'avis de 7 activistes à propos du futur de la planète. Comme cette séance se situait en fin de séquence, c'était l'occasion pour les élèves de rebrasser les champs lexicaux de la nature, des animaux, et de la pollution. L'objectif grammatical visé lors de cette séance était la marque du futur du modal « will ». Pour l'objectif phonologique, la réception orale qu'offrait le document permettait aux élèves de développer leurs stratégies de repérages oraux des mots clés d'un document audiovisuel dans lequel le débit était particulièrement rapide. D'un point de vue pragmatique, le but était pour les élèves de résumer la vidéo de manière cohérente et concise, d'abord à l'oral à partir de leurs notes, puis à l'écrit.

La réception orale (RO), l'interaction orale (IO) ainsi que la production orale (PO) étaient les activités de communication langagières dominantes.

Un déroulement de séance plus précis se trouve en annexe 4.

Pour commencer, l'obstacle majeur rencontré lors de cette séance à réception orale (RO) dominante est justement le niveau de difficulté de la vidéo. En effet, le débit de parole est plutôt rapide, et bien qu'il ait été précisé aux élèves qu'il fallait essentiellement se concentrer sur les mots clés, l'attitude et le ton des personnes afin de détecter le sens du message, la majorité des élèves avaient tendance à vouloir absolument tout comprendre, ce qui, finalement, en décourageait certains. Au fil des trois séances, il a donc fallu opérer des réajustements principalement sur ce point-là.

La toute première séance a été réalisée avec l'une des classes les plus en difficulté. La première fiche de support conçue était la même pour tous. Elle se présentait sous forme de tableau et comportait trois éléments de guidage à propos de chaque personne : « Profession » ; « What he/she thinks about the question » ; « Is he/she optimistic or pessimistic about the future

? » (Annexe 5). Même si les élèves semblaient tout de même soucieux de réussir à trouver des éléments de réponse, les fiches peinaient à être remplies. Ainsi les élèves ont eu 10 minutes de temps supplémentaire afin qu'ils puissent avoir le temps de récolter des informations. Néanmoins, même avec ce temps supplémentaire, il leur était difficile de trouver d'avantages de mots clés. Afin de nous assurer qu'ils puissent tout de même communiquer entre eux lors de la phase 3 (phase d'échange) nous sommes passé dans chaque groupe pour donner des indices. La phase d'échange d'information a donc pu se faire malgré tout, mais la séance s'est clôturée juste après cela.

À la fin de cette première séance, nous nous sommes posées des questions : le support est-il bien adapté au niveau ? Faudrait-il choisir une vidéo dans laquelle le débit de parole serait moins rapide ? Après en avoir discuté avec la tutrice, nous nous sommes dit qu'il faudrait trouver un moyen de faciliter l'accès au sens pour les élèves. L'autre élément qui nous a motivé à garder ce support est la citation suivante tirée de l'ouvrage de Julié, et Perrot : « [...] Il est essentiel en réception d'apprendre aux élèves à gérer l'inconnu, à ne pas tenter de comprendre chaque mot. Pour les y entraîner, il est nécessaire de partir d'une langue aussi authentique que possible, qui présente par la force des choses du vocabulaire et des structures inconnues. » (2008, p. 105).

Comme la prochaine séance prévue était avec l'autre classe de 4<sup>ème</sup> du même niveau, la tutrice nous a alors conseillé de proposer des éléments de réponses supplémentaires pour tous les élèves. Nous avons alors opté pour le fait d'écrire le début d'une phrase importante qu'ils devaient compléter selon ce qu'ils pensent entendre. (Annexe 6) Nous avons conscience que le fait de devoir lire et écouter en même temps peut apporter une difficulté supplémentaire lors d'une activité de réception orale (RO), cependant au vu de la difficulté de la vidéo nous nous sommes dit que cela pouvait tout de même avoir un côté rassurant pour les élèves. De plus, comme la classe puzzle exige de la coopération, elle demande d'avoir un certain niveau afin d'y parvenir comme Klippel le mentionnait. Ainsi, pour que les élèves puissent communiquer au mieux par la suite, il a fallu adapter le support afin de le rendre accessible aux élèves.

Après avoir adapté les fiches de cette seconde séance, celle-ci s'est tout de même déroulée à peu près comme la première : la majorité des élèves étaient tout de même en difficulté, due au débit de la vidéo. Pour la toute dernière séance, nous avons alors décidé d'inclure également de la discrimination auditive. Nous avons également enlevé les tableaux,

de sorte que ça ne donne pas l'impression que les réponses soient fermées, et nous avons rajouté des images en lien avec chaque vidéo afin de donner des indices visuels qui pourrait rassurer certains élèves (Annexe 7). Nous avons également créé des fiches sans aides supplémentaires pour les élèves les plus à l'aise, ne comportant seulement les trois questions d'origine (annexe 8). Ainsi, nous avons inclus de la différenciation pédagogique dans cette séance. Lorsque que nous distribuions les fiches, nous prenions soin de donner à chaque groupe deux fiches avec les aides à la compréhension et deux fiches sans les aides. Nous expliquions aux élèves le principe des deux fiches, et nous leur laissions choisir entre eux qui aurait quelle fiche, en leur précisant bien que de toute manière les deux fiches se complétaient, qu'elles permettaient tout simplement une meilleure entraide et qu'il était important que chacun ait rempli sa propre fiche à la fin afin que chacun puisse partager le maximum d'informations au reste de la classe par la suite.

Cette différenciation pédagogique a enfin permis de rassurer les élèves et de fluidifier l'activité. Cependant nous avons quand même laissé 10 minutes de plus comme les fois précédentes, car certains groupes avançaient moins vite que d'autres, et que nous avons jugé important de les laisser avancer à leur rythme, car l'important était aussi qu'ils puissent s'approprier le document audiovisuel, peu importe le nombre d'écoute qu'il leur fallait. Les élèves ont pu partager leurs informations en anglais et en groupe dans un premier temps. La séance a pu aboutir sur le début de la trace écrite collective, moment où chaque élève ayant eu la même partie de la vidéo était invité à partager et à compléter leurs informations face à toute la classe.

Maintenant, la mise en place de la classe puzzle a-t-elle réellement favorisé une atmosphère propice à la prise de parole de tous les élèves ? La phase 1 ne semble pas avoir posé de problème aux élèves car ils pouvaient constituer les groupes eux-mêmes et par affinités. Les élèves étaient donc à l'aise et cela ne changerait rien à leurs habitudes de travail en groupe. Nous avons pu observer la première phase d'entraide et de coopération prônée par la méthode, cependant les élèves ne communiquaient pas ou communiquaient peu en anglais lors de cette phase.

Ensuite, la phase 2 qui consistait à mélanger les élèves a surpris certains, car ils n'avaient pas du tout l'habitude de changer leurs groupes à ce point. Comme nous avons marqué sur une fiche le nom de chaque élève et chaque groupe, nous désignons les élèves afin

de nous assurer que chaque nouveau groupe soit composé de cinq élèves ayant eu une partie différente de la vidéo, afin que leur rôle soit unique et indispensable au groupe. Nous avons beaucoup insisté sur le rôle essentiel qu'ils avaient à jouer. Dans l'ensemble, cette phase s'est plutôt bien déroulée, surtout avec la troisième classe – car ils avaient plus de choses à dire. Les élèves ont quasiment tous parlé en anglais, et nous pensons que ceci est dû à leurs prises de notes en anglais qui leur poussaient à formuler des phrases à partir de ce qu'ils avaient. Nous pouvions nous assurer que quasiment tous les élèves s'expriment, car grâce à notre fiche sur laquelle nous avons inscrit les noms des élèves, nous pouvions dire « Students 1 : [les cinq prénoms] you have 2 minutes to explain your part to the others! ». Ainsi nous circulions dans la classe afin de vérifier que ceux dont le nom avait été cité soient en train de parler. Même si cela a semblé les embarrasser au début, les encouragements ont permis de rassurer les élèves et de leur donner confiance en eux. Tous étaient capables de formuler des phrases car nous nous étions assurées que chacun ait écrit au moins quelque chose sur sa fiche avant de passer à la phase 2. Cette phase a été satisfaisante car elle poussait réellement les élèves à s'exprimer en anglais entre eux.

Néanmoins, lors de la troisième séance, nous avons fait face à deux filles qui ont catégoriquement refusé de se mélanger aux autres. Cela peut traduire un climat de classe tendu, ce qui ne favorise pas les échanges. Nous avons tenté de leur expliquer que les autres membres de leurs groupes ne pourraient pas cerner tout l'enjeu de la vidéo si elles ne coopéraient pas, mais cela a été inutile, elles refusaient même de se déplacer. Pour ne pas pénaliser la classe entière qui attendait que leur temps de parole soit chronométré, nous avons préféré ne pas trop insister et nous avons dit aux deux groupes de continuer malgré cela.

Ensuite, lorsqu'il a fallu échanger les informations en classe entière lors de la phase 3, les élèves étaient concentrés, sûrement car le fait de chronométrer chaque temps durant tout le long de l'activité leur a permis de se rendre compte de leur progression. Ils étaient invités à partager à nouveau à l'oral leurs informations concernant leur partie de la vidéo, mais cette fois-ci en classe entière et avec notre attention tournée vers eux car nous avions besoin de leur partage afin d'écrire au tableau une ou deux de leurs phrases qui constituaient ensuite leur trace écrite finale. Lorsque leur tour arrivait, chaque membre du groupe n'avait pas de difficulté à ajouter un élément de réponse, ce qui a permis au plus grand nombre d'élèves de participer.

#### *4.2.2. Recherche-expérimentation : la séquence phonologique*

Voici une présentation de la séquence nommée « My Daily Routine » à destination des élèves de 6ème du collège Jean Le Toullec : l'objectif grammatical visé était le présent simple en anglais. Les objectifs lexicaux comprenaient le vocabulaire de la routine quotidienne, les verbes d'action, ainsi que les loisirs et l'utilisation des mots de liaison (first, then, after that et finally). L'objectif phonologique visé était la bonne prononciation du -s à la troisième personne du singulier, l'accent travaillé lors des activités phonologiques était l'accent britannique. La compétence pragmatique comprenait le fait de savoir parler de sa routine de manière cohérente en utilisant des mots de liaison, d'être capable de présenter la routine d'une autre personne à la troisième personne du singulier, et de savoir s'exprimer spontanément avec ou sans notes pour la réalisation de la tâche finale. Un registre standard était demandé concernant la compétence sociolinguistique. Les objectifs culturels impliquaient les réactivations des connaissances sur la reine d'Angleterre (vus lors de la séquence précédente), mais aussi la routine d'un adolescent britannique et la routine du personnage de Shrek. Des peintures de Norman Rockwell intitulées *A Day in The Life of a Little Boy* et *A Day in The Life of a Little Girl* ont pu être abordées lors de la séquence.

La tâche intermédiaire consistait à décrire la routine de la reine d'Angleterre à l'oral. La tâche finale consistait à décrire sa propre routine ou la routine d'un membre de sa famille à la classe. Il a été précisé aux élèves qu'il leur était possible de ramener un support (dessins, diaporama) ou de mimer les actions. Les activités de communication langagière dominantes étaient la production orale (PO) et la production orale en continu (POC). La réception orale (RO) était également travaillée lors des activités phonologiques.

La séquence était pensée pour 6 ou 7 séances (annexe 9).

Les activités phonologiques choisies étaient les suivantes : premièrement, Nous avons choisi de faire un rituel phonologique à chaque début de cours. Nous projetions des phrases au tableau qui avaient pour but d'être répétées par les élèves. Nous avons choisi de commencer par les deux sons [ð] et [θ] qui n'existent pas en français, puis de continuer avec les sons [aɪ] et [eɪ] et de terminer avec la prononciation du -s final, notamment dans les verbes conjugués à la troisième personne. Nous espérions que ces rituels phonologiques puissent donner aux élèves l'envie et le plaisir de manier l'anglais à l'oral.

En annexe (annexe 10) se trouve un tableau présentant les phrases choisies avec la séance correspondante.

La seconde activité phonologique consistait à la mise en place de maisons des sons avec le vocabulaire de la routine. Elle consistait, comme son nom l'indique, à classer les mots selon leur prononciation dans des tableaux sous forme de maisons. Il était initialement prévu de répéter cette activité deux ou trois fois afin de vérifier si les élèves finissaient par repérer et associer plus facilement ou non les sons et leur symbole phonétique. Cette activité avait pour but de faire prendre conscience aux élèves des spécificités orales de la langue anglaise et de la différence de prononciation qu'il peut y avoir entre le français et l'anglais. Nous avons également pensé que cette façon de mémoriser la prononciation en anglais pourrait leur être efficace, surtout que nous avons remarqué que les élèves de 6<sup>ème</sup> ont souvent tendance à reproduire les sons en se basant sur leurs connaissances de la prononciation française. Peut-être que le fait de connaître précisément comment se prononce les mots étudiés lors de la séance poussera les élèves à les réutiliser de manière spontanée tout en ayant confiance en eux ? Un aperçu des maisons des sons se trouve en annexe (annexes 11).

Un recueil de données permettant de récolter leurs avis et leurs ressentis sur ces activités phonologiques leur a été partagé sur leur espace Pronote.

La première séance a donc pu débuter sur le premier rituel phonologique avec le son [ð].

Les phases à prononcer étaient les suivantes :

**Whether the weather be fine or whether the weather be not.**

**Whether the weather be cold or whether the weather be hot.**

**We'll weather the weather whether we like it or not.**

Elles ont été projetées au tableau. Nous avons choisi de mettre trois couleurs afin de découper la répétition des phrases en trois parties, pour ne pas perdre les élèves. Dans un premier temps, il a été expliqué aux élèves ce que nous allions faire « Let's discover a sound that doesn't exist in French ! » ; « This is the sound [ð], like in 'weather' ». (Nous nous sommes appuyées sur un mot qu'ils connaissaient déjà, et nous avons pointé ce mot là au tableau juste avant de le dire). Nous leur avons demandé de nous observer et de nous écouter prononcer le mot 'weather'. Nous mettions notre main sur nos cordes vocales et nous leur expliquions le principe suivant : pour prononcer le son [ð], il faut sentir vibrer ses cordes vocales lorsque l'on place notre main sur notre gorge. Après cela, nous leur avons demandé de répéter le mot à leur tour en plaçant leur main sur leur gorge.

Ensuite, nous avons lu les trois phrases, puis nous avons lu phrase par phrase en demandant à la classe entière de répéter. Les élèves semblaient attentifs et se sont prêtés au jeu de la lecture. Nous leur avons demandé s'ils trouvaient cela facile ou difficile, certains n'ont pas hésité à dire qu'ils trouvaient cela facile, d'autres ont avoué qu'ils trouvaient cela difficile. Ils étaient curieux de connaître la signification de la phrase, alors nous avons pu comprendre le sens en partant des mots qu'ils connaissaient (« weather », « fine », « cold », « hot », « like »). Sur la diapositive que nous avons préparée, nous avons placé des smileys qui représentaient la joie, la tristesse, la fatigue et la colère, car nous voulions ensuite qu'ils prononcent les phrases en incarnant l'émotion qu'ils souhaitaient. Cependant, comme cette phase de rituel a duré un peu plus longtemps que prévu, nous avons préféré ne pas faire cette phase. Néanmoins, les élèves semblaient à l'aise. Nous pensons que le fait de leur avoir expliqué la prononciation avant de le faire étape par étape tous ensemble a permis de les mettre en confiance, ce qui nous a paru encourageant pour les séances à venir.

Après avoir vu pour la première fois le vocabulaire de la routine quotidienne, nous avons pu finir la séance sur l'activité des maisons des sons. Nous avons rapidement expliqué aux élèves ce qu'était la phonétique, en anglais puis en français. La fiche contenant les maisons des sons que nous comptions leur distribuer après avoir réalisé l'activité en classe entière comportait au total 9 maisons pour 9 sons différents à repérer. Nous avons tout d'abord projeté les trois premières maisons au tableau qui allaient contenir les mots vus auparavant contenant les sons [ei] ; [ʌ] ; et [aɪ]. Nous avons prononcé les trois sons en leur demandant de répéter à chaque fois, puis nous les avons écrits dans les maisons des sons au tableau. Ensuite, nous avons commencé à faire l'activité ensemble avec les élèves. Au tableau figuraient également les 9 premiers mots à placer selon les sons des lettres écrites en rouge (annexe 12). Nous prononcions chaque mot puis nous demandions aux élèves de le répéter avant de leur demander dans quelle maison ils allaient le placer. Les élèves avaient l'air très impliqués et participaient beaucoup. Les réponses étaient données de manière spontanée sans lever la main, ce qui donnait parfois lieu à des désaccords : dans ce cas, nous demandions parfois « Do you agree with her/him ? », ce qui laissait place à des moments de médiation entre les élèves. D'après nos observations, les élèves ont montré de la curiosité, de plus cette phase du cours était plutôt active car beaucoup d'entre eux n'hésitaient pas à essayer de prononcer les mots librement afin de mieux choisir la maison correspondante. Comme il ne restait pas assez de temps pour finir l'activité en entier, nous leur avons distribué la fiche afin qu'ils puissent la coller dans leur cahier et compléter les trois premières maisons. Ce fut une première séance

dynamique et riche en participation, bien que nous n'ayons pas eu le temps de faire tout ce que nous comptions faire.

À la séance suivante, la tutrice a décidé de refaire le rituel phonologique numéro 1 pour réactiver les mécanismes vus lors de la première séance. Elle nous a confié que les élèves semblaient motivés par ce genre d'activités, car une fois encore, l'implication était présente selon elle, et les élèves ont répété les phrases avec une certaine fluidité et un effort de prononciation concluant. Par ailleurs cette remarque est intéressante car comme le disent Julié et Perrot, « Les difficultés de prononciation d'une langue étrangère ne sont pas dues à une incapacité articulatoire, mais à une surdité ponctuelle par rapport à la nouvelle langue. » (2008, p. 219). En travaillant ces phonèmes qui n'existent pas en français, les jeunes apprenants ont justement l'opportunité d'effacer leur surdité ponctuelle et ainsi de mieux s'approprier la langue anglaise.

Lorsque nous les avons revus ensuite, nous avons continué le rituel phonologique portant sur la prononciation du son [θ] avec les phrases suivantes :

**I thought a thought.**

**But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.**

**If the thought I thought I thought had been the thought I thought,**

**I wouldn't have thought so much.**

Dès qu'ils ont vu les nouvelles phrases du jour, certains élèves se sont rappelés la prononciation de « weather », et ont eu pour réflexe de poser leur main sur leurs cordes vocales. Nous nous sommes alors appuyées là-dessus en prononçant cette fois-ci la première ligne « I thought a thought » tout en gardant la main sur la gorge. Nous avons dit aux élèves de faire de même et nous leur avons demandé ce qu'ils ont remarqué par rapport à « weather ». Certains ont très vite compris qu'il ne faut pas sentir les cordes vocales vibrer pour le son [θ]. Une fiche contenant les phrases du rituel 1 et 2 leur a ensuite été distribuée après le rituel qui s'est déroulé comme celui de la première fois (annexe 13).

Ensuite nous avons attendu la fin de la séance avant de reprendre là où nous en étions avec les maisons des sons avec les élèves. Nous avons donc pu compléter le reste des maisons, en suivant le même procédé que la première fois.

#### 4.2.3. *L'ethnographie scolaire de trois professeurs et leurs élèves*

Comme nous l'avons dit précédemment, le but était d'observer les professeurs du collège de la Pointe des Châteaux mais également leurs élèves dans le contexte de notre mémoire, c'est-à-dire la participation orale des élèves. Il était intéressant d'essayer de comprendre quels sont les facteurs qui entrent en jeu lorsqu'un élève participe ou ne participe pas. Pour ce faire, nous verrons d'abord la disposition des élèves dans la salle de classe, et ensuite est-ce que les professeurs ont un système de notes de participation. Il est important de rappeler que pour garder l'anonymat des trois professeurs, nous utiliserons les termes : professeur A, professeur B et professeur C.

La disposition des élèves dans la salle nous semble être quelque chose d'important en cours de LVE, en effet les trois professeurs ont disposé différemment leurs élèves. Les professeurs A et B ont disposé leurs élèves en îlot, mais dans la salle du professeur A les élèves sont environ 6 élèves par groupe, tandis que le professeur B a créé des groupes de 3 ou 4 élèves maximum. Ce professeur a disposé ses élèves en petit groupe puisqu'il travaille en îlot bonifié, mais il n'a pas toujours travaillé de la sorte avec ses élèves. Cette année ce professeur a un stagiaire et pour son mémoire de deuxième année de Master MEEF parcours anglais, le stagiaire, travaille sur la motivation en classe de LVE d'anglais. Ils ont donc décidé de réaménager la disposition des élèves dans la classe, en effet le professeur avait disposé sa classe en U, et le stagiaire a demandé à disposer les élèves d'une autre façon : travailler en îlot bonifié. Le but de cette disposition et des points de participation est de voir si les élèves participent plus avec cette méthode que s'ils étaient en U (plus individualiste). Tandis que le professeur A a fait le choix de disposer ses élèves en îlot parce qu'il préfère les faire travailler en groupe ou en pair, mais ce n'est pas des îlots bonifiés.

Enfin le troisième professeur a disposé sa classe en U. Pourquoi le professeur C a choisi cette disposition ? Par exemple, lors de correction des devoirs, généralement en demi-groupe, le professeur veut interroger tout le groupe, chaque élève doit participer au moins une fois. Pour cela, en demi-groupe tous les élèves sont sur la première rangée du premier U. Elle va donc faire le tour de tous les élèves, les interroger un après l'autre. Elle considère aussi qu'en groupe les élèves participent plus et le professeur veut les motiver avec de la bienveillance.

Concernant les notes de participation, comme précisé précédemment, les élèves du professeur B sont en îlot bonifié donc chaque élève du groupe doit participer une fois pour que tout le groupe ait un point, et si un élève n'a pas fait les devoirs ou bavardent tous les élèves

du groupe perdent un point : le principe même de l'îlot bonifié.

Alors que le professeur A ne travaille pas du tout de la même façon cette année, la participation n'est pas valorisée par un système de points et de notation, les élèves sont en îlots mais pas du tout bonifiés. Mais durant sa carrière elle a déjà donné des notes de participation, les élèves s'auto-évaluent et ensuite le professeur met une note et les élèves peuvent comparer leur note et celle du professeur. Selon ce professeur : certains élèves se sous-estiment et d'autres se surestiment.

Enfin le professeur C, concernant son système de points de notation sur le comportement et participation : pour le comportement elle fonctionne comme le professeur A, les élèves ont trois chances dans le trimestre : sur le bavardage en classe, les oublis de matériels, les devoirs non-faits... au bout de trois croix les élèves ont deux heures de retenue. Concernant leur participation, elle met une note de participation pour le trimestre pour la compétence d'interaction orale. Dans ce collège les professeurs notent en couleur : rouge, orange et vert et ils notent aussi par compétence.

Nous avons maintenant présenté nos expérimentations mises en place au collège Jean Le Toullec ainsi que l'observation des professeurs et des élèves menée au collège de la Pointe des Châteaux. Dans cette partie il s'agissait juste de présenter avant de passer à la partie suivante où il s'agira d'analyser et de discuter à propos de ces expérimentations et de l'observation.

### **4.3. Analyse et discussion**

#### *4.3.1. Re-contextualisation*

Avant de passer à l'analyse, voici une re-contextualisation de ce qui a été fait, c'est-à-dire un rappel ce que nous avons expérimenté et observé lors de nos différents contextes : nous avons tenté de mettre en place des expérimentations différentes sur des élèves de niveaux de classe différents, et nous avons procédé à une analyse de pratique dans l'espoir de trouver le maximum d'éléments de réponses possible à notre problématique.

La mise en place de la classe puzzle a nécessité plusieurs réajustements menant à de la différenciation pédagogique dans le but principal de pouvoir mettre cette méthode pédagogique au service d'une meilleure participation du plus grand nombre de la part des élèves.

Les activités de virelangues et des maisons des sons ont été mises en place dans l'espoir de rendre à l'aise à l'oral les élèves tout en leur faisant travailler de petites activités phonologiques de manière progressive. Nous pensions que laisser l'opportunité aux élèves de manipuler la langue de cette manière était une des étapes essentielles dans le processus qui permet aux élèves de se sentir plus à l'aise lorsqu'ils aimeraient prendre la parole en anglais.

Et enfin l'ethnographie scolaire a été réalisée dans le but d'observer la posture des professeurs face aux élèves qui sont à l'aise à l'oral et les élèves qui le sont un peu moins, voire qui ne participent pas du tout.

Nous avons ainsi fait le choix d'orienter nos expérimentations et notre analyse de pratique vers des élèves de cycle 3 et 4, ciblant ainsi des élèves de niveaux bien différents. Nous espérons que cela enrichirait les résultats que nous avons pu avoir. De plus, varier la méthodologie de la recherche et le fait d'avoir aussi mené une observation des séances de différents professeurs, nous a permis de prendre en compte notre problématique sous plusieurs aspects : quelle doit être la posture de l'enseignant face à l'anxiété langagière ? À quel point les méthodes pédagogiques peuvent-elles influencer la prise de parole des plus timides ? Comment rendre une activité de production orale motivante pour les élèves craignant de prendre la parole en classe de LVE ?

#### *4.3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures*

Avant d'évaluer les liens avec les recherches antérieures, nous pouvons faire un constat des résultats obtenus aux recueils de données, notamment pour les expérimentations de la classe puzzle et de la séquence phonologique.

Concernant l'expérimentation de la méthode coopérative avec les élèves de 4ème, un recueil de données avait été distribué à la dernière classe ayant travaillé en classe puzzle, et à la question « As-tu aimé travailler en classe puzzle ? », on peut cependant voir que plus de la moitié des élèves n'a pas vraiment aimé ou n'a pas aimé ce mode de travail (53,9 % contre 46,2 %) (annexe 14). La majorité des élèves ayant déclaré avoir aimé cette méthode pédagogique ont déclaré qu'ils trouvaient que cela rendait le cours plus dynamique et/ou plus intéressant (83,3 %) (annexe 15). Ceux qui, au contraire, n'ont pas vraiment aimé cette approche ont justifié cette réponse en déclarant majoritairement qu'ils n'aimaient pas se mélanger aux autres camarades (87,5 %).

Ainsi, il semblerait que la méthode de la classe puzzle puisse permettre aux élèves de s'exprimer plus en anglais, car ils ont un rôle qui les rend importants et que le travail en groupe leur permet d'être assez sûrs de ce qu'ils vont dire. Cependant, la classe puzzle ne contribue pas forcément à une bonne atmosphère de classe. Elle doit au contraire apparaître lorsqu'un bon climat est déjà instauré, sinon elle ne changera pas forcément le climat de classe. Les observations que nous avons pu faire permettent d'affirmer que le niveau de participation est plus élevé, mais le questionnaire montre bien qu'une grande partie des élèves n'ont pas apprécié cette méthode. La raison concerne principalement le climat de classe. Pour que les élèves prennent plaisir dans ce genre d'activité, nos lectures et nos observations nous laissent penser qu'il faut travailler de manière assez soutenue sur le climat de classe dès le début de l'année, car ensuite il semble difficile de modifier des comportements ou des points de vue une fois que les élèves prennent une certaine habitude.

Ensuite, le recueil de données à destination des élèves de 6ème ayant travaillé sur les activités phonologiques et phonétiques nous ont permis d'avoir l'avis des élèves sur cette expérience phonologique et phonétique. 90 % des élèves ayant répondu au questionnaire ont déclaré avoir aimé ces activités. 10 % ont déclaré ne pas avoir vraiment aimé cela, en revanche aucun élève n'a déclaré ne pas avoir aimé du tout. La majorité de ceux ayant aimé ces activités ont justifié cela en choisissant la proposition proposée « je trouve cela utile pour apprendre à parler anglais » (77,8 %). Les autres ont choisi les réponses « j'aime parler anglais » (44,4 %) et un élève à expliquer avec ses propres mots qu'il trouvait cela utile pour voyager, car il considère selon ses mots que l'anglais est utile à beaucoup de choses dans la vie. En revanche, 4 des élèves ayant répondu au questionnaire ont tout de même répondu qu'ils n'aimaient pas leur accent. Même si globalement les élèves étaient investis dans ces activités, cela montre qu'il y en a certains qui ne se sentent pas forcément à l'aise à l'oral, et qu'il faudra porter une attention particulière à ceux qui semblent le moins parler, afin de les aider à combattre au maximum leur anxiété langagière qui semble faire son apparition dès la 6<sup>ème</sup>.

Concernant les rituels phonologiques, lorsqu'il fallait évaluer sur une échelle de 1 à 5 s'ils pensent qu'ils se sont améliorés en anglais grâce aux rituels phonologiques, 50 % des élèves se positionnent à 3, il semblerait donc qu'ils ne pensent pas vraiment que les rituels les ont aidés mais qu'ils ne pensent pas non plus que cela a été inutile. Néanmoins, lorsqu'il fallait répondre à la même question concernant cette fois-ci la maison des sons, 70 % des élèves pensent que les activités sur la maison les ont aidé à s'améliorer en anglais, du moins dans la

prononciation. Nous pensons que cela est dû au fait que les maisons des sons leur permettaient de non seulement mémoriser les mots nouveaux, mais aussi de mémoriser leur prononciation dans un schéma bien précis et fixé sur une fiche qui regroupe tous les mêmes sons. Par ailleurs, cela semble avoir été efficace car au fil des séances, on a pu noter qu'il y eu très peu d'erreurs de prononciation.

Les résultats du questionnaire sont tout de même satisfaisants car 90 % des élèves ont déclaré qu'ils comptaient se ré-entraîner chez eux à l'aide des fiches. De plus, à la question « Penses-tu que la phonologie / la phonétique t'aide à avoir plus confiance en toi quand tu parles anglais ? », la majorité des élèves ont répondu oui (90 %). Enfin, à la question « Aimerais-tu faire des activités axées sur la phonologie / la phonétique plus souvent ? » 50 % des élèves ont choisi la réponse « Oui, j'aimerais bien » ; 40 % ont choisi « Oui, j'aimerais beaucoup », et seuls 10 % ont choisi « Non, je n'aimerai pas trop ».

Ces expérimentations ainsi que ces résultats sont encourageant car globalement les élèves semblent avoir apprécié ces activités, et il semblerait effectivement que comprendre le fonctionnement phonologique et phonétique d'une langue dès le début du collège pourrait réellement favoriser la production orale, car cette connaissance semble mettre les élèves en confiance dans leur apprentissage.

A propos de l'ethnographie scolaire, nous pouvons analyser cette partie en disant que concernant la prise de parole des élèves durant les séances des différents professeurs, nous avons remarqué que durant les séances du professeur A (qui a deux sixièmes, une quatrième et deux troisièmes) c'étaient les sixièmes qui participaient le plus en classe, peut-être dû, comme on l'a vu dans la partie de l'état de l'art, à leur âge. En effet, ils sont les plus jeunes, sortent de l'école primaire et n'ont donc pas encore ce stress de parler devant les autres camarades de classe. La seule chose à dire serait peut-être que ce sont souvent les mêmes qui veulent prendre la parole. Certains élèves dans cet établissement sont bilingues anglais, et d'autres ont un très bon niveau en anglais ce qui crée d'ailleurs de gros écarts entre les élèves. Une autre observation importante concerne les deux troisième : elles sont considérées dans l'établissement comme deux très bonnes classes, à niveau égal, l'une d'elle est d'ailleurs la classe bilangue. Mais l'une d'elle se démarque au niveau de la participation : l'une est beaucoup plus dynamique, elle participe plus que l'autre. Le professeur A disait que c'était certainement parce que les élèves de la classe qui participent le moins savent qu'ils sont très bons (la classe bilangue) et qu'ils ne cherchent pas à aller plus loin, ils se reposent un peu sur leurs acquis.

Pendant nos observations du professeur C et ses élèves, nous avons remarqué que durant ses séances, il travaille en grande partie avec le manuel et le workbook avec toutes ses classes, il a aussi recours au français, il le dit lui-même : il considère qu'il faudrait utiliser plus le français pour s'assurer que tous les élèves comprennent. Ensuite pour les petites questions à l'oral en cours de séance les élèves lèvent la main pour participer. Durant les heures observées nous remarquons qu'il y a toujours des élèves volontaires pour participer. De ce que nous avons pu observer, il y a toujours beaucoup d'élèves qui participent, il faut lever la main avant d'être interrogé par le professeur, à certains moments les élèves sont tellement motivés qu'ils parlent avant de lever la main. Personnellement nous voyons surtout que c'est grâce à la bienveillance avec les élèves que le professeur réussit à avoir autant de participation. Et concernant le système de notation de la participation du professeur C, pour être sûr qu'ils vont participer, le professeur va poser une question, leur montrer une image, et ensuite ils vont devoir écrire une ou 2 petites phrases pour répondre à la question ou alors pour décrire l'image. Le but, de ce que le professeur nous a expliqué : éviter que ce soit les mêmes à chaque fois qui parlent, en effet certains élèves vont avoir un peu plus de mal à improviser à l'oral donc ça permet de se poser et leur laisser une chance de s'exprimer.

L'analyse que nous pourrions faire concernant les élèves du professeur B est celle-ci : dans toutes les classes le système de points du système des îlots bonifiés crée des tensions : c'est à celui qui participera le plus et il faut que chaque élève du groupe ait participé au moins une fois pour que le groupe ait un point. Donc quand les élèves jugent que le professeur ne les interroge pas assez, ils se plaignent. Et dans une classe de 3<sup>o</sup>, ils (avec le stagiaire, qui nous le rappelle est à l'origine de la mise en place du système des îlots bonifiés) ont abandonné ce système, en effet ça n'aidait pas les élèves à participer plus. Cette classe a beaucoup de problèmes de participation, en tout cas cela dépend des jours, des heures. Il y a des séances où les élèves vont beaucoup participer et d'autres où ils vont beaucoup moins participer.

Maintenant, pouvons-nous dire que nos hypothèses sont validées ?

L'hypothèse consistant à mettre en place une approche coopérative afin de favoriser une atmosphère propice à la prise de parole de tous les élèves a été étudiée grâce à la mise en place de la méthode de la classe puzzle. Nous ne pouvons que partiellement valider cette hypothèse car nous nous sommes rendu compte que pour qu'elle puisse être totalement validée, il semblerait qu'il faut réellement qu'un bon climat de classe ait été mis en place auparavant. Nous avons remarqué que ce qui a permis de favoriser la prise de parole du maximum d'élèves

et y compris des plus anxieux sont le fait que le support audiovisuel oblige à prendre des notes - rendant la production orale plus spontanée - et le travail en groupe. Les supports sont donc importants dans ce type d'activités si l'on veut que les élèves s'expriment le plus naturellement possible. De plus, la coopération rendue indispensable dans le principe de la classe puzzle est un facteur positif de plus à prendre en compte.

L'hypothèse qui consistait à interroger les élèves les plus timides à l'oral sans attendre qu'ils lèvent la main sur des éléments dont ils ont la ou une réponse leur donnerait confiance en eux pourrait être validée si l'on considère que la méthode du professeur C (ethnographie scolaire) qui consiste à laisser le temps aux élèves de rédiger une réponse avant de la dire lors d'une projection d'image est une technique qui selon nos observations, semble convenir aux élèves sujets à l'anxiété langagière. La méthode de la classe puzzle permettrait aussi de valider cette hypothèse car elle permet à chaque élève d'avoir quelque chose à dire.

Enfin, l'hypothèse qui consistait à mener des activités approfondies sur la phonologie dans l'espoir de motiver les élèves à s'exprimer davantage à l'oral et sans complexes est peut-être celle dont la réponse est la plus difficile à donner. En effet, même si nous pouvons remarquer un vif intérêt des élèves de 6ème pour les activités de prononciation, notamment grâce au fait de lier les gestes à la parole (lorsqu'il a fallu mettre sa main sur ses cordes de vocales afin de sentir ou non les vibrations lorsqu'on parle), l'expérimentation ne semble pas assez s'étendre dans le temps pour mesurer réellement l'impact de ces activités phonologiques.

Après avoir vu si nos hypothèses ont été validées ou non grâce à nos expérimentations et analyses de pratique, peut-on dire que nos recherches constituent un prolongement de ce qui a été fait par d'autres chercheurs et enseignants précédemment ? Par exemple, nous avons déjà connaissance de la méthode des îlots bonifiés grâce à nos stages précédents, et nous savions que cette méthode permet de favoriser la participation orale. L'ethnographie scolaire nous a permis d'observer cette méthode et de confirmer qu'elle fonctionne, mais elle nous a également permis de constater que dans certains cas, elle peut influencer le climat de classe en le rendant compétitif, ce qui ne nous semblait pas forcément être un climat convenant à des profils d'élèves anxieux en production orale. En ce sens, mettre en place l'expérimentation de la classe puzzle a pu constituer un prolongement. Le dynamisme observé chez les élèves de 6ème lors de la mise en place de la séquence phonologique a confirmé nos recherches, explicitées en état de l'art, qui nous avaient appris que les élèves les plus jeunes sont bien souvent les plus décomplexés à l'oral. L'observation de la disposition des tables en classe lors de l'analyse de pratique d'autres enseignants est un point que nous n'avions pas questionné auparavant. Cela

nous a permis de voir que la disposition des tables semble également avoir une influence sur la participation des élèves.

Comparer et combiner nos modes d'actions et d'observations semblent avoir enrichi notre mémoire et ont permis des prolongements de nos premières recherches.

Enfin, pour terminer cette partie de l'analyse liant recherches et actions, nous avons pu voir qu'il existait déjà plusieurs méthodes et techniques permettant de faire participer les élèves sujets à l'anxiété langagière en classe d'anglais. Nous avons pu observer et mettre en œuvre certaines de ces méthodes, ainsi nous avons appris que chaque méthode ne peut pas convenir à tous les élèves et qu'il faudrait donc les varier souvent. Afin de pouvoir les varier au mieux, il nous semble nécessaire de cerner les besoins des élèves en fonction de leur profil : cela signifie qu'il faut bien connaître ses élèves pour agir au mieux.

#### *4.3.3. Limites et perspectives*

Nous pouvons commencer cette partie par parler des limites que nous avons rencontrées lors de la recherche qu'on a menée. Premièrement d'une manière générale, nous avons trouvé difficile de s'organiser pour nos expérimentations en Stage de Pratique Accompagnée, en effet nous menions des séances le lundi avec nos classes et nous ne pouvions pas réaliser la continuité de cette séance les fois d'après puisque c'étaient toujours nos tutrices qui menaient les séances suivantes. Donc pour suivre la logique de la séquence il nous était presque impossible de faire plus de deux séances qui se suivent.

Ensuite concernant l'ethnographie scolaire, il aurait été intéressant qu'elle dure plus longtemps. La décision de mener cette étude qualitative a été prise au dernier moment, nous aurions aimé observer encore plus de séances des trois professeurs, mais aussi observer d'autres professeurs. Puis il y a eu des difficultés liées à l'organisation de la classe puzzle, il faut trouver un support adapté et qui soit assez motivant et pas trop difficile en fonction du niveau des apprenants pour éviter de les décourager et ainsi les aider à participer davantage en classe. Il faut également que ces supports se complètent et puissent se découper de manière à ce que les élèves puissent coopérer. L'organisation de la classe puzzle peut aussi être difficile dû au fait que le professeur doit tout préparer en amont : la découpe des différentes parties, la recherche des supports qui se prête à la coopération entre les élèves ou encore savoir diviser la classe de manière à créer des groupes dans lesquels les informations ne seront pas manquantes.

Et enfin, concernant les difficultés liées à la séquence phonologique, nous pouvons dire que nous n'avons pas eu assez de temps pour évaluer les effets des activités mises en place, qui demandent un entraînement régulier de la part des apprenants. Ces activités prennent énormément de temps dans la séance si on veut les réaliser correctement. On peut donc se demander, pour nos futures pratiques professionnelles, s'il ne vaudrait pas mieux réaliser ces activités plus rapidement durant les séances mais les faire tout au long de l'année plutôt que dans une séquence où les activités doivent être plus longues durant les séances.

Après avoir parlé de nos difficultés rencontrées, nous pouvons maintenant nous demander qu'est-ce qui aurait pu être modifié et comment aller plus loin ? A propos de l'ethnographie scolaire, comme dit précédemment, il aurait été plus intéressant d'avoir un plus gros échantillon de professeurs à observer. Observer plus de professeurs nous aurait permis de peut-être avoir plus d'idées de comment se tenir face aux élèves les plus timides, anxieux et plus généralement, comment gérer la production orale (en continu ou en interaction) durant les séances.

Ensuite, comme mentionné dans la partie des limites, il aurait été vraiment intéressant de pouvoir mettre en place nos expérimentations sur des séances à la suite et sans pause de plusieurs jours.

Enfin pour la séquence phonologique, si nous devions refaire cette séquence, on mettrait une activité maximum dans la séquence au lieu de deux comme nous l'avons fait initialement.

Nous pouvons finir cette partie en se demandant ce que nous apprennent les résultats pour notre future pratique professionnelle. Tout d'abord, il y a évidemment l'envie de mettre en place un maximum d'activités et de rituels pour aider un maximum les élèves les plus anxieux à l'oral. La classe puzzle nous a permis de comprendre à quel point intégrer de la différenciation pédagogique est importante pour le bien-être de tous les élèves, même si cela demande beaucoup de préparation pour le professeur.

L'observation des professeurs et des élèves ainsi que nos expérimentations nous ont aussi démontré qu'il y a plusieurs façons d'aider un élève sujet à l'anxiété langagière et que ces différentes façons ne conviennent pas à tous. Il sera donc intéressant dans nos futures pratiques professionnelles de varier les façons de faire selon le profil des élèves.

Enfin, nous pouvons ajouter que pour pratiquer la phonologie au collège et surtout avec les plus jeunes, il semble préférable de mettre en place des activités ludiques et des entraînements réguliers, mais toujours dans un contexte bienveillant où le but serait de leur permettre d'exercer leur écoute et articulation de manière amusante et non anxiogène. Pour nous il est important que ce moment d'entraînement à la phonologie soit un moment où l'élève manipule

la langue avant tout en prenant plaisir, et qu'il ne ressente pas d'anxiété quand il s'entraîne. Nous savons que la maîtrise parfaite n'est pas nécessaire et n'est pas notre objectif, il faut d'abord, pour nous, que les élèves soient le plus à l'aise possible à l'oral.

## **Conclusion**

Pour conclure, la réalisation de ce mémoire a d'abord permis de constater que bien que l'oral soit primordial en classe d'anglais, il est bien souvent difficile de le travailler avec des élèves sujets à de l'anxiété langagière. Néanmoins, la pratique de l'oral est très encouragée par l'institution, et elle doit être indispensable surtout au collège dans un contexte d'apports des bases et de consolidation de la langue.

Les résultats des sondages et des recueils de données ont permis de constater que la majorité des élèves aimeraient travailler plus souvent l'oral et s'améliorer. Le problème ne semble pas venir d'un désintérêt pour l'anglais, mais plutôt d'une réelle anxiété due au regard des autres au sein de la classe, d'un manque de confiance en soi qui entraîne souvent une grande timidité en classe.

L'élément principal semblant favoriser avant tout la production orale est le climat de classe. Nous avons vu que pour mettre en place la méthode coopérative de la classe puzzle, un bon climat de classe doit d'abord avoir été instauré si l'on veut que l'activité fonctionne au mieux.

Les expérimentations phonologiques semblent avoir permis aux élèves de manipuler la langue dans un climat de bienveillance, mais elles mériteraient une étude longitudinale car elles permettent seulement de s'appuyer sur le ressenti des élèves dans ce cas particulier : pour leur part, ils ont aimé, ont participé lors des activités et pensent s'entraîner à l'oral chez eux avec les fiches distribuées. Néanmoins, cette expérimentation seule ne permet peut-être pas assez de productions orales complexes, ce qui rend difficile d'affirmer que l'expérimentation ait prouvé que les élèves ont réellement moins peur de participer.

L'ethnographie scolaire a permis de voir la pratique d'enseignants expérimentés. Les résultats étant plus ou moins les mêmes, cela permet quand même de voir que pour faire participer des élèves anxieux dans une classe d'anglais, l'expérience sur le temps d'un enseignant compte beaucoup peu ou moins que la bienveillance même de celui-ci en tant que personne, et des méthodes qu'il parvient à mettre en place. Cette observation permet de tirer quelques conclusions positives, notamment à travers le fait que la méthode des îlots bonifiés mis en place par l'un des professeurs ait réellement contribué à une meilleure participation de l'une de ses classes. Cependant, comme le souligne ce mémoire, elle n'a pas fonctionné avec toutes les classes.

En revanche, la variété des trois études que nous avons pu faire à deux nous a permis

d'identifier une technique transférable qui fonctionne pour faire parler le maximum d'élèves dans une classe, dont ceux touchés par l'anxiété langagière. Préparer des questions simples ou bien laisser un temps de préparation et de réflexion aux élèves avant de poser une question permet de faire participer le maximum d'élèves dans un climat de sécurité, car cela joue en faveur des élèves qui ont du mal à improviser leurs réponses en langue étrangère mais qui sont tout de même impliqués dans le cours. Ces observations qui permettent de répondre à la question de notre sujet ont pu être faites lors de l'étude de cas de la classe puzzle et de l'observation ethnographique du Professeur C. Enfin, bien que nos expérimentations n'aient pas entièrement pu être validées, elles permettent quand même d'affirmer que pour favoriser la production orale en classe d'anglais, un bon climat de classe entre les élèves doit être établi avant tout et l'enseignant doit également être capable d'installer une relation de confiance et de bienveillance avec ses élèves afin de les motiver à parler. Il semblerait que ce soit seulement après ces deux facteurs réunis que des méthodes coopératives puissent effectivement dynamiser la participation orale de tous les élèves. Le recours à des activités phonologiques peut constituer un facteur de renforcement de l'estime des élèves encore une fois dans un contexte bienveillant.

Nous avons pu tirer ces conclusions grâce aux observations dictées par la méthodologie de la recherche et les recueils de données. Ainsi, nous avons conscience que ces résultats correspondent aux élèves avec lesquels nous avons travaillé et que nous avons pu observer, et ces résultats ne sont peut-être pas entièrement applicables à une plus large échelle.

Nous pensons que pour obtenir des résultats plus solides, des études longitudinales seraient intéressantes. En effet, nos recherches et nos expérimentations nous ont permis de prendre conscience que l'anxiété langagière est un sentiment pouvant être très fort qui requiert donc beaucoup de patience et de dispositifs afin d'espérer la faire disparaître chez un élève. Par exemple, nous pourrions à l'avenir mettre en place des méthodes et des techniques durables dès le début de l'année scolaire pour ensuite comparer les résultats de début d'années avec ceux de fin d'année.

Enfin, travailler sur ce mémoire à deux nous a permis de réfléchir communément à nos pratiques, et de faire ce mémoire en plus d'être en stage nous a permis de mieux nous rendre compte de ce qu'il passait dans nos salles de classe concernant la prise de parole de nos élèves. Même lorsque nous ne menions pas les séances, nous observions nos élèves, qui participaient et qui ne participaient pas, et lorsque notre tour venait de mener la séance nous savions quels élèves il fallait encourager à prendre la parole. Nos pratiques ont donc beaucoup évolué durant cette année de sorte à encourager du mieux que nous le pouvions les élèves à prendre la parole.

## Bibliographie

- Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences/l'approche actionnelle-opposition ou synergie?. *Revue TDFLE*, 72(72). Disponible en ligne : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/51-l-enseignement-et-l-evaluation-de-la-prononciation-en-classe-de-fle-et-l-approche-par-competences-l-approche-actionnelle-opposition-ou-synergie#3-problemes-des-descripteurs-du-cecrl>
- Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT). (2021). Vol. 40 N°1 | 2021 Anglais oral : enjeux théorique(s) et pratique(s). *Open Edition Journals*.
- Astolfi, J. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12e éd.). ESF éditeur.
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, 15, 61-89. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0061>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils* (2e éd.). Delagrave.
- Charlot, C. & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactique*, 14, 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>
- CRDP Académie de Versailles (2003). *Évaluer la production orale des élèves en classe de langues*. Canopé – CRDP De Versailles
- Éduscol. (2021). *Gagner en autonomie en interaction orale*. Disponible en ligne <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/gagner-en-autonomie-en-interaction-orale>
- France. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2002). *Anglais, cycle des approfondissements (cycle 3)*
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016, mars). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020, juillet). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020, juillet). *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*
- Julié, K. et Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*. Hachette Edition.
- Kalińska-Łuszczynska, S. (2016). Causes socioculturelles et personnelles de l'anxiété

langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio FF, Philologia*, 34(1), 169. <https://doi.org/10.17951/ff.2016.34.169>

Klippel, F. (1984). *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. <https://core.ac.uk/download/pdf/12169415.pdf>

Le Robert (s. d.). Virelangue. Dans *Le dictionnaire Le Robert en ligne*. Consulté le 14 mai 2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/virelangue>

Łuszczynska, S. (2016). *Correlats de l'anxiété langagière*. Université de Szczecin, 75–96.

Lutfiani, D. (2017). Using tongue twister to improve students' pronunciation. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 2(2), 110-115.

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

Paillé, P. (2007). Avancées en méthodologies qualitatives. La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires, *Recherches qualitatives*, vol.27, issue.2, pp.133-151.

Rolland, Y. (2019). L'enseignement de l'anglais en France, didactique et linguistique : un difficile équilibre entre changements et continuités. Université de la Réunion. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01168548>

Schultz, F. (2010). L'enseignement de la phonétique avec des "tongue twisters". *Cahiers de l'Apliut*, vol 29, N°3, pp. 114-116. Open Edition Journals. : <https://journals.openedition.org/apliut/658>

Tardieu, C. (2008). *La didactique en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses Edition.

Wharton, S. (2019, 1 mai). *Accents et insécurité linguistique en cours d'anglais : le cas d'étudiants en LEA*. Open Edition Journals. <https://journals.openedition.org/lidil/6311>

## Table des annexes

Annexe 1 : p. 42. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.....	p.70
Annexe 2 : p. 42. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.....	p.70
Annexe 3 : p. 43. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.....	p.71
Annexe 4 : p. 47. Déroulé de séance “What Will Our Planet Look Like in 100 Years?” (4ème) .....	p.71
Annexe 5 : p. 48. Exemple d’une première fiche élaborée pour les 4èmes.....	p.72
Annexe 6 : p. 48. Exemple d'une seconde fiche réalisée pour les 4èmes.....	p.73
Annexe 7 : p. 49. Exemple d’une troisième fiche élaborée pour les 4èmes avec différenciation pédagogique.....	p.74
Annexe 8 : p. 49. Exemple d’une des troisièmes fiches élaborées pour les 4èmes avec différenciation pédagogique.....	p.75
Annexe 9 : p. 51. Objectifs de la séquence à destination des 6ème.....	p.76
Annexe 10 : p. 51. Les phrases servant d’entraînement à la prononciation.....	p.77
Annexe 11 : p. 52. Les maisons des sons distribuées aux élèves de 6ème.....	p.78
Annexe 12 : p.53. Capture d’écran du diaporama lors de l’activité qui consistait à remplir les maisons. Les élèves ont d’abord écrit les symboles phonétiques correspondants dans chaque bulle de maisons.....	p.78
Annexe 13 : p. 54. Fiche distribuée aux élèves de 6ème après avoir réalisé les deux premiers rituels.....	p.79
Annexe 14 : p. 57. Résultats du sondage auprès de la dernière classe de 4ème.....	p.79
Annexe 15 : p. 57. Résultats du sondage auprès de la dernière classe de 4ème.....	p.80

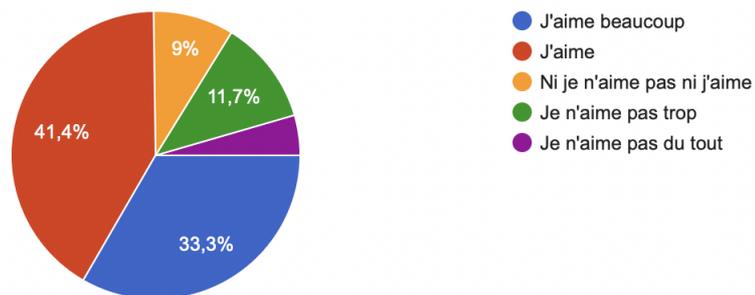
## Annexes

### Annexe 1 : p. 41. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.

2. Aimes-tu l'anglais?

 Copier

111 réponses

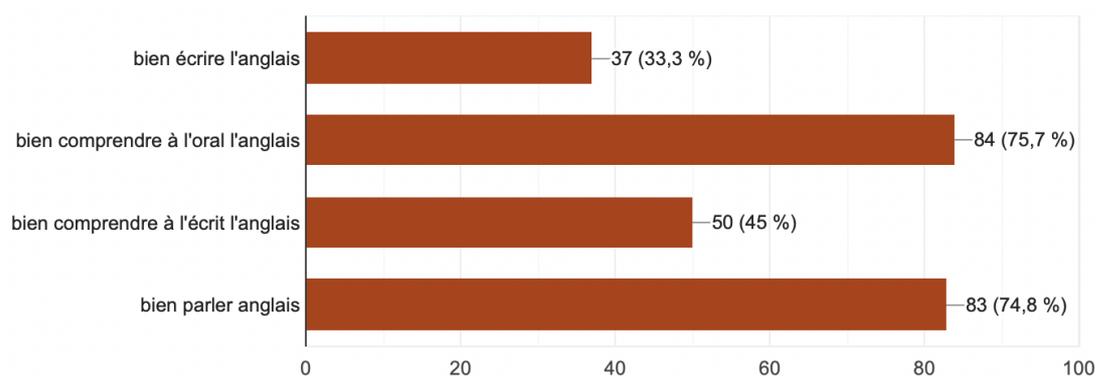


### Annexe 2 : p. 41. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.

4. Le plus important pour toi en anglais ? (plusieurs choix possible)

 Copier

111 réponses

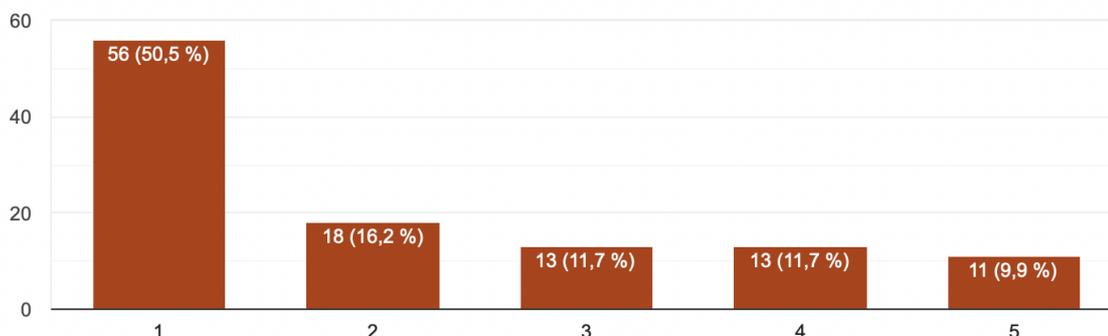


### Annexe 3 : p. 42. Réponses au premier questionnaire à destination des classes de la 6ème à la Première.

6. Est-ce que tu te sens stressé(e) / anxieux(se) en cours d'anglais?

 Copier

111 réponses



### Annexe 4 : p. 46. Déroulé de séance “What Will Our Planet Look Like in 100 Years?” (4ème)

#### Déroulé de séance :

- Écrire le titre de la vidéo au tableau
  - Émissions d'hypothèses
  - Faire remarquer la marque du futur « will »

*Look at the title: what is it about? Past? Present? Future? How do you know?*

10 min max

- 1<sup>er</sup> visionnage global de la vidéo

3 min 30

- Activité en classe puzzle :
  - Phase 1 : mettre les élèves en groupe de 5 (E1 ; E2 ; E3 ; E4 ; E5) (E = élève)

10 min

- Phase 2 : les E1 se regroupent, les E2 se regroupent,... ils travaillent entre eux et en autonomie sur leur partie (chronométrer le temps)

5-10 min

- Phase 3 : les élèves rejoignent leur groupe d'origine pour s'expliquer les différentes parties de la vidéo
- Share what you did before with your group. Make a short summarize and vote: are they optimistic or pessimistic about the future?*

10 min

- Phase 4 : mise en commun avec toute la classe et TE en fonction de leur réponses (je passerai dans les groupes durant les phases 2 et 3 m'assurer que le maximum de gens pourra dire quelque chose)
- What can you say about:*  
Pete: / Louie: / M. Sanjayan: / Leilani: / David: / Kathryn: / Louiz:  
Intégrer will

5-10 min

- Leçon sur will + fiche exos (HK)



**Annexe 5 : p. 47. Exemple d'une première fiche élaborée pour les 4èmes.**

RO: Video "What Will Our Planet Look Like in 100 Years?"

**Worksheets:**



<b>STEP 1:</b> Students 1: In group, listen and collect the information about Pete and M. Sanjayan.
1. Pete McBride: <u>Profession:</u>  <u>What he thinks about the question:</u>   <u>Is he optimistic or pessimistic? Why?</u>
2. M. Sanjayan: <u>Profession:</u>  <u>What he thinks about the question:</u>   <u>Is he optimistic or pessimistic? Why?</u>

Annexe 6 : p. 47. Exemple d'une seconde fiche réalisée pour les 4èmes.

*What Will Our Planet Look Like in 100 Years?*



<p><b>STEP 1:</b>  <b>Students 1: In group, listen and collect the information about Pete and M. Sanjayan.</b></p>
<p>1. Pete McBride:  <u>Profession:</u></p> <p><u>What he thinks about the question:</u></p> <p>"I think a lot of species may be ....."</p>
<p>2. M. Sanjayan:  <u>Profession:</u></p> <p><u>What he thinks about the question:</u></p> <p>"If you've ever watch movies like ....."</p>

According to you, are they optimistic or pessimistic? Why?

.....

.....

**Annexe 7 : p. 48. Exemple d'une troisième fiche élaborée pour les 4èmes avec différenciation pédagogique.**



**RO: Video "What Will Our Planet Look Like in 100 Years?"**

**STEP 1:**

Students 1: In group, listen and collect the information about Pete and M. Sanjayan.

**1. Pete McBride:**

**Profession:** \_\_\_\_\_

What he thinks about the question:

"It depends on what we do in the next ..... or ..... . (NUMBERS)

A lot of ..... may be on the ..... of ....."

Circle the animals he quotes:

Monkey - rhino - elephant - cat



"They may only exist in ....."

**2. M. Sanjayan:**

**Profession:** \_\_\_\_\_

What he thinks about the question:

"If you have ever watch movies like .....| or ..... You realize that [...] it's often ....., I mean it's often extraordinary ....."

Are they optimistic or pessimistic? Why?



**Annexe 8 : p. 48. Exemple d'une des troisièmes fiches élaborées pour les 4èmes avec différenciation pédagogique.**



RO: Video "What Will Our Planet Look Like in 100 Years?"

**STEP 1:**

**Students 1:** In group, listen and collect the information about Pete and M. Sanjayan.

**1. Pete McBride:**

**Profession:**

What he thinks about the question:




---

**2. M. Sanjayan:**

**Profession:**

What he thinks about the question:



Are they optimistic or pessimistic? Why?

**Annexe 9 : p. 50. Objectifs de la séquence à destination des 6ème.**



**Objectifs de la séquence « DAILY ROUTINE » :**

Grammaticaux : le présent simple

Lexicaux : vocabulaire de la routine quotidienne, verbes d'actions, hobbies, les mots de liaisons

Phonologiques : prononciation du /s/ à la 3<sup>e</sup> personne, l'accent britannique (initiation à la phonétique)

Pragmatique : savoir parler de sa routine, présenter la routine d'un proche, s'exprimer spontanément et/ou sans notes, organiser le discours dans un schéma logique (+ utiliser les mots de liaison first, then, finally)

Sociolinguistique : registre standard

Culturels : la reine d'Angleterre, la routine d'un adolescent britannique, la routine de Shrek, peintures de Norman Rockwell

Principaux ACL : PO/POC + RO (pour le /s/ éventuellement)

Tâche intermédiaire : Présenter la routine de la reine d'Angleterre (pour faire un lien avec la séquence précédente)

Tâche finale : présenter à la classe sa routine quotidienne ou la routine d'un membre de sa famille en l'illustrant comme il veut : présentation diaporama, dessin (ex : bande dessinée), rapporter objets, ...

## Annexe 10 : p. 50. Les phrases servant d'entraînement à la prononciation

**Sélection d'entraînement à la prononciation pour la phase de rituel :**

**Séance 1 : prononciation de sons qui n'existent pas en français : ð**

Whether the weather be fine or whether the weather be not.

Whether the weather be cold or whether the weather be hot.

We'll weather the weather whether we like it or not.

**Séance 2 : prononciation de sons qui n'existent pas en français : θ**

I thought a thought.

But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.

If the thought I thought I thought had been the thought I thought,

I wouldn't have thought so much.

**Séance 3 : prononciation de aɪ**

Five white mice hiding in a pie while Clive the tiger flies his nice white kite.

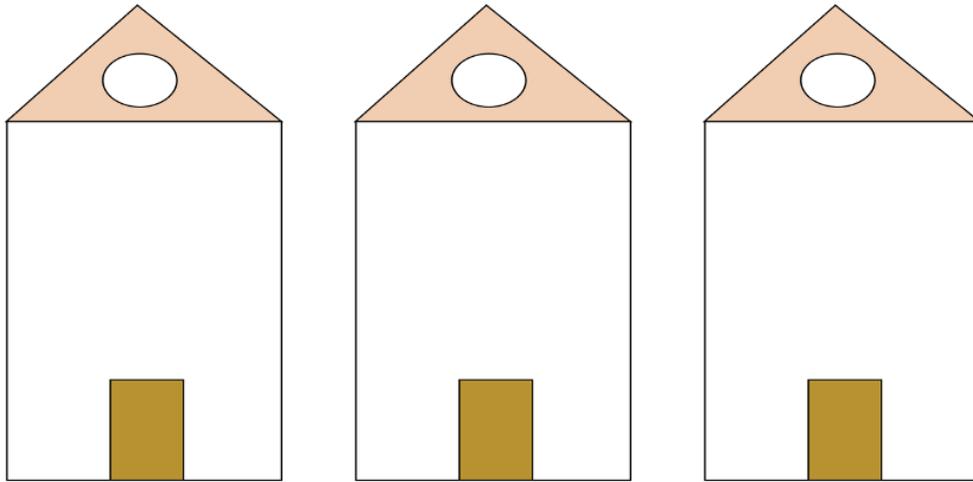
**Séance 4 : prononciation de eɪ**

A pleasant place to place a plaice is a place where a plaice is pleased to be placed.

**Séance 5 et 6 : prononciation du -s final**

(Projection au tableau des peintures de Norman Rockwell qui représentent les routines d'une petite fille et d'un petit garçon)

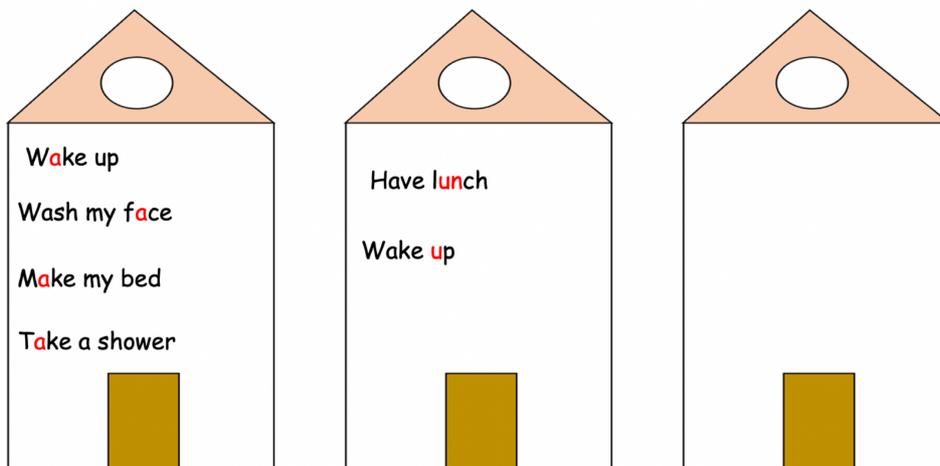
Annexe 11 : p. 51. Les maisons des sons distribuées aux élèves de 6ème.



Annexe 12 : p.52. Capture d'écran du diaporama lors de l'activité qui consistait à remplir les maisons. Les élèves ont d'abord écrit les symboles phonétiques correspondants dans chaque bulle de maisons.

La phonétique en anglais :  
Les maisons des sons

Study hard   Dry my hair   Come home



### Annexe 13 : p. 53. Fiche distribuée aux élèves de 6ème après avoir réalisé les deux premiers rituels.

#### Séance 1 : prononciation de sons qui n'existent pas en français : ð

Whether the weather be fine or whether the weather be not.  
 Whether the weather be cold or whether the weather be hot.  
 We'll weather the weather whether we like it or not.

Qu'il fasse beau ou qu'il ne fasse pas beau.  
 Qu'il fasse froid ou qu'il fasse chaud.  
 Nous résisterons au temps que cela nous plaise ou non.

- Pour prononcer le son ð, tu dois sentir vibrer tes cordes vocales lorsque tu places ta main sur ta gorge.

#### Séance 2 : prononciation de sons qui n'existent pas en français : θ

I thought a thought.  
 But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.

If the thought I thought I thought had been the thought I thought,  
 I wouldn't have thought so much.

J'ai eu une pensée. Mais la pensée que j'ai pensé n'était pas la pensée que j'ai pensé que j'ai pensé.  
 Si la pensée dont je pensais avait été la pensée que je pensais, je n'aurais pas pensé tant que ça.

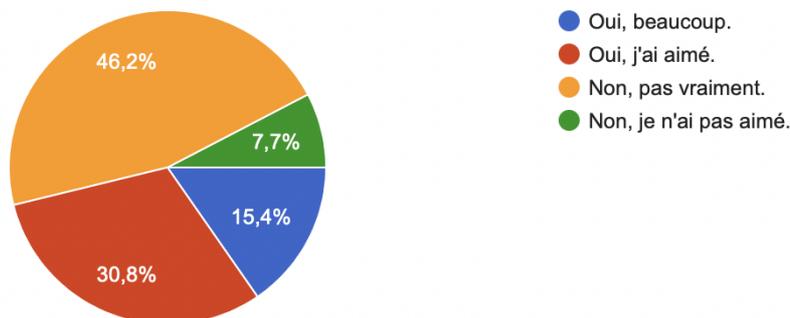
- Pour prononcer le son θ, tu ne dois pas sentir vibrer tes cordes vocales lorsque tu places ta main sur ta gorge.

### Annexe 14 : p. 56. Résultats du sondage auprès de la dernière classe de 4ème.

1. As-tu aimé travailler en classe puzzle ?

 Copier

13 réponses



**Annexe 15 : p. 56. Résultats du sondage auprès de la dernière classe de 4ème.**

2. Si oui, pourquoi ?

 Copier

6 réponses

