



**HAL**  
open science

# Les conditions de développement de l'expression orale en allemand en classe de seconde

Katharina Gratzner

► **To cite this version:**

Katharina Gratzner. Les conditions de développement de l'expression orale en allemand en classe de seconde. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03974990

**HAL Id: dumas-03974990**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03974990v1>**

Submitted on 8 Oct 2024

**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.



**HAL**  
open science

## Les conditions de développement de l'expression orale en allemand en classe de seconde.

Katharina Gratzner

► **To cite this version:**

Katharina Gratzner. Les conditions de développement de l'expression orale en allemand en classe de seconde.. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03974990

**HAL Id: dumas-03974990**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03974990v1>**

Submitted on 8 Oct 2024

**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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de  
l'Education et de la Formation »

Parcours : Langues Vivantes Etrangères

Option : Allemand

# **Les conditions de développement de l'expression orale en allemand en classe de seconde**

**soutenu par  
Katharina Gratzner  
le 09 mars 2022**

Nom du référent de mémoire :  
Frank Bardol

Jury de soutenance :  
Evelyne By Zeggane  
Frank Bardol

## *Remerciements*

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes plus sincères remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Frank Bardol, qui, en tant que directeur de recherches, s'est toujours montré à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour son aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer.

Je tiens également à remercier Mme Beate Hoschek qui, avec M. Bardol, a toujours été à l'écoute et dont les conseils et les outils qu'elle a mis à ma disposition tout au long de l'année m'ont permis de réaliser une première année dans l'enseignement secondaire dans de bonnes conditions.

Je remercie aussi mes collègues de travail et confrères Corinne, Antonia et Emilie pour leur patience et leurs conseils pendant cette année.

Je remercie également Evelyne, ma tutrice, pour sa gentillesse, son accessibilité et sa générosité à répondre à mes questions.

De plus, je remercie mes camarades du Groupe Allemand de l'INSPÉ d'Aix-en-Provence pour leurs conseils, leurs idées et les innombrables discussions et échanges qui m'ont permis de tenir le coup et d'aller au bout de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier mes élèves pour leur curiosité, leur enthousiasme et leurs efforts.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches, parents et amis, qui m'ont toujours soutenu pendant les mois de la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes.

# Table des matières

Table des matières .....	4
Introduction .....	6
1. Théorie - état de l'art : éléments théoriques de contextualisation .....	8
1.1. L'expression orale dans le cadre de l'enseignement à l'école .....	8
1.1.1.(Definition et rôle de) la communication .....	8
1.1.2.Langue, langage, pratiques langagières et rapport au langage .....	9
1.1.3.Activités de production orale et stratégies.....	10
1.1.4.Les différents statuts de l'oral (place de l'oral dans les apprentissages)	11
1.1.5.Place de l'enseignement des langues vivantes (de l'allemand) .....	12
1.2. Instaurer un climat de confiance en classe .....	12
1.2.1.La participation .....	12
1.2.2.L'effet maître ou effet enseignant et l'effet classe .....	13
1.2.3.Stratégies en cours de langue vivante .....	13
1.2.4.Les situations d'apprentissage qui déclenchent l'expression orale.....	14
1.2.5.Enseigner l'expression orale : adopter la posture professionnelle adéquate et choisir les modalités pédagogiques adaptées .....	15
1.2.6.L'évaluation de l'expression orale et le rapport à l'erreur .....	18
2. Experimentation.....	20
2.1. Contexte de l'expérimentation.....	20
2.1.1.Lieu et population .....	20

2.1.2. Les dispositifs .....	20
2.2. Méthode utilisée pour recueillir les données .....	22
2.3. Resultats .....	23
2.4. Analyse .....	29
3. Conclusion.....	35
Références Bibliographiques .....	36
Index des tableaux et des figures .....	38
Annexes .....	39
4ème de couverture .....	47

## Introduction

Ce mémoire professionnel porte sur les pratiques d'enseignement qui incitent les élèves à prendre la parole dans un cours de langue vivante, dans la langue étrangère. Dans notre posture d'enseignante, nous incarnons le personnage du germanophone mais, pourtant, nous ne sommes pas germaniste. Nous venons du milieu scientifique. Nous avons choisi l'allemand comme matière parce que l'idée de pouvoir transmettre notre langue et notre culture à des élèves francophones était très stimulante. En étant devant des élèves, nous nous sommes vite rendu compte que cette transmission à laquelle nous aspirons va de pair avec nos choix pédagogiques, à ce que nous allons mettre en place pour les favoriser, de par notre personnalité et notre expérience. Notre transmission dépend de la manière dont nous allons laisser la parole aux élèves, nous déplacer dans la salle, mobiliser les connaissances des élèves et les laisser être les principaux acteurs de la découverte du sens.

Nous avons constaté que, malgré une pratique avancée de la langue et un espace de parole que nous voulions libre et bienveillant, une majorité de lycéens rechignaient toujours à s'exprimer à l'oral. Ce point nous a paru problématique et contradictoire avec la finalité de l'apprentissage d'une langue secondaire : la communication. Pendant plusieurs séances, nous avons continué à observer le comportement de nos élèves, cherché à comprendre comment ils fonctionnaient, comment ils anticipaient les leçons, les exercices, les évaluations, etc. Nous avons constaté que beaucoup avaient des connaissances solides à l'écrit mais qu'ils les mettaient peu à profit pour l'expression orale. Classe après classe, nous avons cherché des pistes dans le comportement des élèves sur ce qui pouvait bloquer la communication orale : timidité, envie, prise de risque, sont autant de pistes qui nous ont semblé expliquer le mutisme ambiant qui animait nos classes. Dès lors, nous nous sommes interrogée sur nos pratiques de classe et avons cherché à répondre à la question suivante : à quelles conditions peut-on développer l'expression orale en classe d'allemand pour une classe de seconde ?

Parmi les hypothèses que nous avons pu faire ressortir de nos observations, nous avons décidé d'axer nos travaux de recherche sur les deux suivantes : un.e élève prend plus souvent la parole si il/elle se sent en confiance et/ou si les situations d'apprentissage ont du sens pour lui/elle.

Ce travail de mémoire ne prétend à aucun moment généraliser les situations observées, ni même à dresser un portrait universel de pratiques de classes. Il ne

Katharina Gratzner

s'agit pas de dire ce qu'il faut faire et ne pas faire mais bien de dresser un aperçu du travail quotidien mené par les professeurs de langues sur le terrain et de réfléchir sur les facteurs pouvant conduire à des pratiques qui incitent la prise de parole des élèves. Ainsi, notre mémoire s'intéresse particulièrement à cinq axes : la posture du professeur, l'ambiance de classe, le sens donné aux activités, les méthodes de sollicitation des élèves et les outils à la disposition d'un professeur pour encourager la prise de parole. Dans un premier temps, nous ferons un état de l'art pour permettre une contextualisation théorique de notre analyse. Dans un second temps, nous mènerons notre étude sur le terrain, sur deux groupes classe du même niveau, et ferons une analyse pour en déduire quelques pistes de réflexion sur nos pratiques d'enseignement de la langue allemande.

# 1. Théorie - état de l'art : éléments théoriques de contextualisation

## 1.1. L'expression orale dans le cadre de l'enseignement à l'école

### 1.1.1. (Définition et rôle de) la communication

L'expression orale est issue de l'ensemble du développement intellectuel et social de l'élève, de ses capacités de compréhension du langage et de ses capacités de parole. (Gaussel, 2017, p.4). Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001, p.48) l'expression orale fait partie des activités de production et stratégies (activités langagières) (voir chapitre 1.1.3). Les synonymes employés sont « la production orale » et « parler ». La parole constitue l'aspect oralisé du langage et utilise un certain nombre d'éléments comme la phonologie (sons de la langue), le lexique (mots de la langue), la syntaxe (la grammaire de la langue, son organisation) et la sémantique (la signification des mots). Chacun de ces systèmes est en lien dynamique avec les autres et permet la compréhension et l'expression. (Gaussel, 2017, p.3) La voix est le support acoustique de la parole et comprend l'émission de sons, la prononciation, l'articulation des voyelles et des consonnes, l'accentuation, l'intonation et le rythme. L'expression non verbale par le corps comprend les expressions faciales, les regards, la gestion de la distance et du toucher, la posture, la gestualité, l'apparence physique et vestimentaire. (Gaussel, 2017, p.4). La qualité de la langue se mesure à de nombreux critères, et une grande partie d'entre eux ne sont pas nécessairement linguistiques, c'est le cas de la voix et du corps. (Gagnon & Dolz, 2016, p.64). Les situations d'enseignement purement dédiées à l'oral sont, par exemple, celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à utiliser au mieux sa voix, etc. (Plane, 2015) Selon Plane (2015), il existe des situations mixtes où « un apprentissage disciplinaire » (qui fournit le thème et le but), « et celui de l'activité métadiscursive » sont étroitement liés. La communication orale a de nombreuses formes et les caractéristiques linguistiques des énoncés sont par conséquent loin d'être uniformes. Ces dernières dépendent d'un très grand nombre de facteurs comme la situation de communication, etc. et sont donc extrêmement complexes. (Plane, 2015) La complexité de l'oral se manifeste dans d'autres aspects qui interviennent dans l'activité langagière : les éléments communicationnels (règles qui déterminent l'utilisation de la parole) et corporels (gestes, etc.) par exemple. (Gaussel, 2017, p.12) Dans ce travail de mémoire, nous allons étudier le

développement des compétences « à visée réflexive » (Alexandre, 2021, p.236) permettant à l'élève de produire du sens à l'oral, d'allier langue et pensée.

### **1.1.2. Langue, langage, pratiques langagières et rapport au langage**

Si pendant longtemps les mots langue et langage ont été employés de façon presque synonyme, ils éclairent en fait deux approches radicalement différentes des difficultés des élèves. (Alexandre, 2021, p.230) :

- La langue « désigne un ensemble complexe d'unités linguistiques ainsi que les règles, normes et codes qui les organisent permettant à un groupe d'individus de communiquer. Il s'agit d'un système abstrait sous-jacent à tout acte de langue. C'est également un objet d'enseignement explicite à l'école. » (Alexandre, 2021, p.231) « La langue n'est pas un catalogue de mots, ce sont les phrases qui permettent aux élèves de mettre le langage en fonctionnement. » (Gaussel, 2017, p.2).

- Le langage désigne une utilisation sociale de la langue. Le langage est toujours contextualisé et partagé. (Alexandre, 2021, p.231 ; Gaussel, 2017, p.14). Oral ou écrit, le langage est au coeur des apprentissages. (Alexandre, 2021, p.227) Selon Alexandre (2021), « attribuer les difficultés des élèves à un manque de la maîtrise de la langue conduit à se focaliser sur les normes et codes, à la recherche d'un idéal fonctionnel qui ne s'intéresse qu'au produit fini et lissé et laisse de côté tout ce qui dans la diversité des pratiques langagières des élèves, leurs tâtonnements, leurs ratés autant que leurs réussites leur permet d'apprendre ou au contraire les freine. » (p.230)

La notion de pratiques langagières désigne les usages du langage en ce qu'ils sont toujours contextualisés. Elle permet d'abord de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extrascolaires. L'école présente en effet des usages du langage qui se différencient des usages ordinaires. Parler à l'école, ce n'est pas que répondre aux questions de l'enseignant.e ou appliquer des consignes d'exercices. C'est, par exemple, faire des phrases complètes à l'oral pour montrer qu'on sait faire des phrases, c'est être capable de prendre la langue et le langage comme objet d'étude, etc. (Reuter et al., 2013, p.169-174) Dans ses travaux des années 1990, Élisabeth Bautier, écrit que « la langue n'est pas seulement un système de signes mis en oeuvre, mais aussi (...) une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales (...). Toutes les

pratiques langagières d'oralité ne se valent pas. » (1995, p.10) Pour citer Bucheton (2014), le rapport au langage désigne « l'ensemble des représentations et des valeurs qui déterminent les manières d'agir avec le langage, de penser avec des mots, les ajustements possibles du langage dans la diversité des situations auxquelles le sujet est confronté (...). » (p.83) Vu ainsi, le rapport au langage permet alors de « concevoir les difficultés non comme des « manques » qui se situeraient du côté des moyens linguistiques mais également et surtout comme l'effet de représentations et valeurs qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme on le leur demande à l'école. » (Bucheton, 2014, p.83) Selon Alexandre (2021) dans une perspective où le langage oral est, par exemple, utilisé pour se positionner et échanger « mais aussi élaborer, toute activité langagière qui permet de mettre à distance le réel constitue une attitude scolairement efficiente ». (p.233) L'enseignant.e s'assure, en se concentrant sur le processus de réflexion des élèves, que le langage des élèves est un outil pour compléter leur réflexion, au service de l'accomplissement de leur pensée.

### **1.1.3. Activités de production orale et stratégies**

Pour citer le CECRL « Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) une ou des séquences discursives (des textes) en vue de réaliser une tâche.<sup>1</sup> » Autrement dit, un texte est « toute séquence discursive inscrite dans un domaine particulier » qui donne lieu à une « activité linguistique au cours de la réalisation d'une tâche ». Le CECRL considère comme stratégie « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Selon le CECRL, dans les activités d'expression orale (parler), l'apprenant de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par une ou plusieurs personnes. Parmi les activités orales on trouve ces situations : l'élève réalise par exemple des annonces publiques réelles ou fictives, lit un texte travaillé à haute voix, fait un exposé en suivant des notes ou commente des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) ou parle spontanément (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019). Pour des activités langagières (mais

---

<sup>1</sup> Ici, la tâche : « toute 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. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16)

aussi pour des activités de toutes sortes), l'apprenant fait appel à des compétences (générales), par définition « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15) Il est à noter par ailleurs que l'enseignement oral nécessite une planification spécifique des cours, car il prend du temps et exige un travail à la fois individuel et collectif avec l'enseignant. (Gaussel, 2017, p.12) Il ne s'improvise pas et est difficilement quantifiable, bien que techniquement indispensable.

#### **1.1.4. Les différents statuts de l'oral (place de l'oral dans les apprentissages)**

Dans l'enseignement des langues étrangères, la langue est à la fois un moyen et un objet d'enseignement, ou bien un objectif d'enseignement et d'apprentissage, ce qui confère aux processus de communication une double nature. Selon Dolz et Schneuwly (1998), l'oral en contexte scolaire se dédouble. Il est à la fois outil et objet d'enseignement. « L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme «oral» sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. » (Plane, 2015) La première catégorie renvoie simplement à des formes de gestion de la classe. Plane (2015) donne ensuite une explication pour l'oral en tant que « l'outil au service des apprentissages » : l'élève qui fait par exemple un exposé en allemand, se fait « le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions ». Dans ces situations l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu. Selon Gaussel (2017, p.13), l'oral, outil, structure la pensée, permet d'apprendre à l'autre et permet l'élaboration d'une pensée commune. Troisièmement, si les situations donnent lieu à « des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant.e ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales » (Plane, 2015), l'oral devient un objet d'apprentissage. L'élève apprend ainsi à « repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique », ou encore, « à se rendre audible ». (Plane, 2015) Autrement dit, l'oral, objet, permet aux élèves de s'exprimer dans différents contextes.

### **1.1.5. Place de l'enseignement des langues vivantes (de l'allemand)**

Aujourd'hui, dans l'enseignement des langues vivantes, la compétence communicative, c'est-à-dire la capacité à réaliser des actions adaptées à la situation et orientées vers le partenaire à l'aide de la langue, représente l'objectif d'enseignement le plus élevé dans les programmes de langues étrangères. En s'appuyant sur la description de la compétence linguistique communicative du Cadre de référence, l'accent est mis non seulement sur la compétence linguistique, mais aussi sur l'acquisition des compétences pragmatiques et sociolinguistiques. Les autres objectifs d'enseignement mentionnés sont la transmission d'une compétence interculturelle ainsi que la formation de stratégies d'apprentissage en vue d'un apprentissage autonome tout au long de la vie des élèves. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p.29) Au lycée, l'enseignement des langues permet donc l'approfondissement des compétences discursives de l'élève.<sup>2</sup> De plus, le travail sur des séquences ayant pour thématique les contenus d'autres disciplines (art, histoire, sciences, ect.) permet de diversifier les situations de communication et donc de consolider l'expression orale continue. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p.29) L'enseignant.e veille à introduire dans ses pratiques d'enseignement des formulations et des consignes en langue vivante étrangère. Il prend l'habitude d'utiliser quotidiennement les mêmes formulations pour s'adresser aux élèves, évitant ainsi le mélange des langues.<sup>3</sup> (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p.34)

## **1.2. Instaurer un climat de confiance en classe**

### **1.2.1. La participation**

Nous avons vu que l'apprentissage se fait en grande partie par des échanges en classe. L'autre condition primordiale pour l'expression orale est l'écoute. La communication en classe est un équilibre entre la prise de parole et l'écoute. Nonnon (2004) écrit à ce sujet que la communication repose sur la « nécessité de la participation des élèves » (p.75) et dépend également de la volonté des élèves à écouter l'enseignant.e et les autres élèves ainsi que de la capacité de l'enseignant.e

---

<sup>2</sup> Par compétences discursives, on entend les compétences qui permettent la structuration du discours, c'est-à-dire la narration, la description, l'explication, l'argumentation et le dialogue. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p.29)

<sup>3</sup> [https://media.eduscol.education.fr/file/Guide\\_EMILE\\_2020/56/2/Guide\\_EMILE\\_Annexe\\_consignes\\_allemand\\_1243562.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/Guide_EMILE_2020/56/2/Guide_EMILE_Annexe_consignes_allemand_1243562.pdf)

à se faire écouter et à écouter les élèves. La posture de l'enseignant.e semble donc également être un facteur favorisant l'expression orale. Aujourd'hui, en classe de LVE, l'enseignant.e et certains élèves se focalisent sur une participation maximale. Charlot et Reuter, dans une étude menée en 2012 disent que « les attentes des enseignants concernant la participation sont fortes, se rattachant à des enjeux divers liés à l'élaboration de savoirs et de compétences, soit disciplinaires soit transversaux. » (p. 105) La progression du cours peut donc être freinée par une sous-participation des élèves si la communication en classe repose sur la nécessité de participation des élèves.

### **1.2.2. L'effet maître ou effet enseignant et l'effet classe**

L'influence des pratiques enseignantes, tant sur les acquisitions scolaires que sur leurs comportements et attitudes des élèves, est souvent nommé « effet-maître ». (Bressoux, 2012) Il s'agit de l'effet important sur la réussite des facteurs liés à la personne enseignant. Bucheton (2009) et son équipe ont mené des travaux sur les postures professionnelles des enseignants. La posture consciemment assumée est « une façon de répondre à une tâche, un ensemble de gestes reconstruits que l'enseignant peut reproduire ou trouver dans diverses situations ». (Alexandre, 2021, p.265) Enseigner n'est donc pas « une question de talent personnel », c'est « un métier qui s'apprend et exige formation initiale et continue. » (Alexandre, 2021, p.264) Selon Bucheton et Soulé (2009), « le jeu disponible des gestes professionnels pour installer ou maintenir une atmosphère (espace intersubjectif) est très variable d'un enseignant à l'autre. » (p.33) Dans une éthique professionnelle, les gestes d'atmosphère sont sous la responsabilité de l'enseignant.e qui doit « laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35) et construire ainsi un effet-classe.

### **1.2.3. Stratégies en cours de langue vivante**

Dans le Bulletin Officiel du 22 janvier 2019, les stratégies à établir sont clairement posées : le « cours de langue vivante est avant tout un cours où l'on communique le plus possible en langue étrangère ou régionale, c'est un temps et un espace où celle-ci se parle et s'entend ». En classe, la pratique systématique de l'oral se fait à partir de documents authentiques (vidéos, enregistrements, textes et images). Nous

avons formulé l'hypothèse que « *si les élèves se sentent en confiance ils prennent plus souvent la parole en classe.* » Dans l'étude menée par Charlot et Reuter (2012), les facteurs qui rendaient la participation des élèves réticente étaient notamment « la prise de distance par rapport au jeu scolaire attendu de l'élève », la peur des moqueries des pairs ou d'une réaction dépréciative et/ou dévalorisante de l'enseignant.e ou encore « la soumission tacite à une structure qui légitime les interventions des « forts », ceux qui donnent les bonnes réponses. » (p.105) Il s'agit de dire que l'enseignant.e se doit d'établir diverses stratégies pour inciter et favoriser la prise de parole des élèves, pour établir un environnement bienveillant mais également d'affirmer que l'enseignant.e doit se préoccuper des pratiques langagières orales évoquées plus haut.

#### **1.2.4. Les situations d'apprentissage qui déclenchent l'expression orale**

Dans un environnement bienveillant, les élèves s'écoutent<sup>4</sup> mutuellement se risquent à prendre la parole en allemand. La maîtrise de la parole ainsi que la maîtrise de la syntaxe du lexique et de l'intonation sont cruciales pour l'expression orale. Dès lors, *Comment développer l'expression orale en classe d'allemand et ne pas freiner les élèves ?* Nous avons dit plus haut que l'enseignant.e doit s'intéresser à la diversité des pratiques langagières des élèves. En classe, il faut des espaces de production orale qui permettent aux élèves de prendre des risques et d'oser, de s'exercer, de gérer leur posture, d'hésiter et de réussir pour leur permettre d'apprendre au lieu de les freiner. Plane (2015) prend une position similaire quand elle dit que « dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée. »<sup>5</sup> Plane reprend le mot « tâtonner », également employé par Alexandre (2021), pour identifier les situations propices à l'affinement de la pensée de l'élève. Elle dit que c'est également le cas des « situations d'interactions qui requièrent de chaque élève qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire » pour participer à la conversation et des « situations d'écoute qui exigent que l'on s'attache à prendre au vol des informations et à les traiter, par exemple pour les transmettre ou en faire la critique. »

---

<sup>4</sup> La définition de l'écoute du CECRL (2001): « Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). »(p.54)

<sup>5</sup> Contrairement aux pratiques qui offrent simplement « un terrain pour l'expression orale sans avoir pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral ». (Plane, 2015)

(Plane, 2015). Pour aller dans ce sens, l'enseignant.e informe clairement les élèves qu'il leur est demandé de communiquer en allemand le plus souvent possible. Il les aide à développer des stratégies de compensation pour se faire comprendre en décrivant, en qualifiant ou en expliquant le mot ou le concept qu'on ne peut pas nommer. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p.44) Il/elle cherche à proposer des situations diverses de communication et surtout utilise « avec une extrême rigueur tous les verbes de parole de la classe (raconter, redire, répéter, reformuler, lire à haute voix, etc.), en les distinguant les uns des autres avec le plus grand soin » pour que l'élève puisse construire des « habiletés discursives orales », « des savoir faire essentiels (comprendre, écouter, maîtriser les différentes conduites discursives, etc.) » (Laparra, 2008, p.131) Il nous semble donc évident que le cours magistral ne laisse aucun espace à l'élève concernant l'expression orale. Un autre modèle, le cours dialogué (voir ci-après) actuellement dominant, ne laisse dans le meilleur des cas, que des très courts moments oraux à chaque élève. Nous avons émis l'hypothèse que « *Si les situations d'apprentissage ont du sens pour l'élève, il prendra plus facilement la parole.* » Pour produire du sens à l'oral, allier langue et pensée, l'expression orale devrait toujours s'insérer dans une situation de communication qui justifie l'usage de la langue concernée. Selon le programme de langues vivantes de seconde (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019) la progression de l'élève en expression orale « passe par le recours à des stratégies telles que : la répétition ou paraphrase, l'adaptation du message, l'explicitation, l'illustration, la correction et l'autocorrection, etc. En s'appuyant sur les connaissances culturelles ou interculturelles qui lui sont propres, l'élève peut plus facilement adapter son discours à ses interlocuteurs. »

#### **1.2.5. Enseigner l'expression orale : adopter la posture professionnelle adéquate et choisir les modalités pédagogiques adaptées**

Selon Laparra (2008), la régularisation des échanges verbaux dans la classe est une compétence professionnelle indispensable. Dans son écrit « L'oral, un enseignement impossible ? », elle parle des difficultés inhérentes à la didactique de l'oral et elle pose les questions : comment éviter que l'enseignant.e « ne monopolise la parole ou ne réduise la place de l'élève à peu de choses, comment donner la parole également à tous ? etc. » (p.118) Elle dit ensuite que même si la présence d'échanges « verbaux variés et gérés de manière démocratique est une condition

nécessaire à un enseignement réussi de l'oral », mais ce n'est pas « une condition suffisante ». (p.118-119) Le rôle de l'enseignant.e est aussi de faire en sorte que les élèves allient langue et pensée. Dans le cours dialogué, l'enseignant.e fait avancer le cours par un modèle questions et réponses. L'enseignant.e construit petit à petit les contenus du cours en posant des questions et s'appuie sur les réponses des élèves pour progresser dans la séance. La communication en classe repose sur la nécessité de participation des élèves pour que le cours puisse prendre place. (Nonnon, 2004, p.75) (voir chapitre 1.2.1) La progression du cours peut donc être freinée par une sous-participation des élèves ou elle se fait uniquement avec la parole de quelques élèves seulement. L'enseignant.e est meneur de ce « jeu de parole » et la parole repasse toujours par lui. L'avantage de ce modèle est qu'il s'appuie sur ce que les élèves disent mais a en même temps le grand inconvénient de ne pas suffisamment mobiliser l'expression orale des élèves. Comme les questions font souvent appel à des réponses courtes, les élèves produisent rarement une phrase complète, et encore moins plusieurs phrases. « La pensée n'a donc pas l'occasion de se développer pour exprimer la complexité. » Pour quelques élèves le jeu questions-réponses est un « jeu de devinettes » (Alexandre, 2021, p.87), qui consiste à trouver le mot exact attendu par le maître du jeu, l'enseignant.e. Quand le focus est uniquement sur une participation maximale, celui-ci peut se faire au détriment du sens et du développement d'une pensée organisée. Ce qui nous renvoie à notre hypothèse « *Si les situations d'apprentissage ont du sens pour l'élève, il prendra plus facilement la parole.* » Le cours dialogué est donc un modèle très actif pour l'enseignant.e qui doit entre autre jongler avec l'imprévu des réponses, garder le fil des savoirs visés, se débrouiller avec les silences d'une classe (ou une partie d'élèves) passive ou canaliser des interventions bouillonnantes. (Alexandre, 2021, p.87 et 236) Même si l'enseignant.e veille à solliciter la prise de parole de chaque élève, le nombre des interactions possibles et le temps de parole restent limités. Alexandre (2021) propose une variante « interactive » du cours dialogué. Il s'agit d'adopter un geste professionnel simple, le renvoi de la parole vers les élèves. Dans un « cours dialogué interactif » les élèves n'attendent pas tranquillement le mot de l'enseignant.e qui décide ce qui est juste ou non, mais ils doivent à tout moment être capables de réagir devant la classe à ce qui vient d'être dit. L'enseignant.e laisse plusieurs échanges s'effectuer entre les élèves, sans toutefois renoncer « à son rôle d'arbitre en dernier ressort » (p.89),

avant de reprendre la parole pour faire par exemple les synthèses ou rectifier les erreurs. Dans sa posture de guide, l'enseignant.e doit varier les modes de sollicitation car chaque modèle ou méthode peut s'user s'il est répétitif. L'enseignant.e, dans sa posture bienveillante, a conscience que la durée maximale d'attention continue varie selon les élèves. Il convient donc d'éviter un cours qui suppose une attention continue du début à la fin des 55 minutes d'un cours. Les modes évoqués plus haut, le cours magistral ou le mode dialogué (interactif) ont tout à fait leur place « si leur durée est contrôlée et s'ils interviennent en alternance avec des temps d'activités individuels, en binômes (et) en petits groupes. » (Alexandre, 2021, p. 90) Ces changements permettent de maintenir la qualité de la concentration, que nous considérons comme essentielle pour créer un climat propice à l'expression orale. Les travaux de groupe laissent du champ à la parole de chacun. Les principes forts du travail de groupe sont d'utiliser « la diversité des élèves, s'en servir comme points de résistance et éléments déclencheurs de pensée » et de progrès. (Alexandre, 2021, p.111) L'hétérogénéité doit servir comme « levier pédagogique ». Pour l'élève, l'élaboration d'une argumentation suffisamment valide pour être comprise et reconnue par les pairs se fait en dépassant la simple affirmation d'une opinion personnelle par les résistances et apports des autres. (Alexandre, 2021, p.236). Dans le groupe, l'élève échange « à sa hauteur » avec d'autres élèves du même âge. Concernant les pratiques langagières, les échanges oraux au sein des groupes donnent lieu à des situations d'autonomie qui permettent une expression orale spontanée qui est accessible à tous. De plus, chacun peut progresser à son rythme et la nécessité de se faire comprendre des autres élabore des savoirs nouveaux car l'élève est obligé de préciser ou clarifier sa pensée. (Alexandre, 2021, p. 112) Ces trois aspects sont essentiels pour le progrès de l'élève. L'enseignant.e veille à proposer « un guidage adapté si nécessaire » afin que le groupe surmonte ses difficultés de communication. Le travail de groupe doit toujours déboucher sur une production, un projet, une restitution (vers la classe ou un autre groupe) : cela permet aux autres de réagir et de discuter « la pertinence des choix et résultats ». (Alexandre, 2021, p. 112).

### 1.2.6. L'évaluation de l'expression orale et le rapport à l'erreur

Les évaluations sont clairement définies dans les programmes : les évaluations des éléments de programme abordés en LVE sont données dans la langue cible, avec traductions des consignes en français. Le professeur s'assure de la bonne compréhension de celles-ci. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p. 38) Concernant les objectifs à atteindre et à évaluer, dans le domaine de l'oral, on ne peut viser que l'acquisition de compétences langagières (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir...). (Plane, 2015). Il faut éviter l'écueil d'évaluer la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit. La syntaxe de l'oral fonctionne différemment de la structure syntaxique d'un texte écrit. Pour donner un exemple, à l'oral l'après-dernière position peut avoir une « fonction de réparation ». À l'écrit la syntaxe de l'allemand demande le respect de la topologie de la phrase : la « pince verbale », par exemple : Wir wollten am Wochenende ins Kino gehen. Le verbe conjugué est en deuxième position et l'infinitif à la dernière place. À l'oral, le locuteur peut se rattraper lors qu'il oublie un élément, en le disant après la dernière position, en le mettant dans le « Nachfeld », dans l'après-dernière position : Wir wollten ins Kino gehen am Wochenende. De plus, au moment où on veut évaluer l'oral, il faut penser que les élèves ont aussi appris à perfectionner les formes courantes d'oral, en privilégiant un oral qui prend en compte la variété et de la richesse des oraux authentiques. (Plane, 2015) Selon les travaux de Bucheton et Soulé (2009), le concept d'atmosphère concerne aussi le souci de la gestion du rapport à l'élève lors de l'évaluation. « (...) lire un texte d'élève sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève, (...) vient de dire, relève de cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant.e a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser. » (p.35) Sur le plan pédagogique, Plane (2015) explique qu' « il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques (avec des leçons à apprendre etc.), comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse. » Cela doit être pris en compte lors des évaluations : si l'oral ne s'apprend pas de manière classique, il ne doit pas non plus s'évaluer comme tel. Pour évaluer, l'enseignant.e peut donc pratiquer un renforcement positif par des gratifications nombreuses, individuelles ou collectives,

pour tous les efforts fournis et les réussites. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020, p. 38). Cependant, on constate très souvent que les productions orales des élèves sont généralement caractérisées par des énoncés inachevés et plein d'hésitations et de reprises. Selon Laparra (2008), ce qui est évalué négativement pourrait l'être positivement : l'élève hésite pour se laisser le temps d'effectuer le passage de la langue à la parole.<sup>6</sup> Certains élèves emploient rarement des structures complexes à l'oral (même si elles leur sont familières) et se contentent d'un usage restreint de la langue qui leur donne un minimum de note assuré. Laparra (2008) dit que « pour aider tous les élèves à passer des structures parfaitement automatisées à des structures moins familières », il faut les habituer à retarder la réponse attendue, afin qu'ils aient le temps de réfléchir à ce qu'ils veulent dire, plutôt que « d'achever à leur place les énoncés commencés ou de laisser d'autres élèves le faire. » (p.128)

En guise de synthèse, nous acceptons volontiers que pour inciter les élèves à prendre la parole, il est nécessaire de revoir nos pratiques de classe. Il ne suffit pas de vouloir que les élèves prennent la parole pour qu'ils le fassent. Il est nécessaire de déplacer notre posture d'enseignant rigide vers quelque chose de plus souple. Il nous apparaît également indispensable de créer une ambiance de classe qui valorise l'oral au même titre que l'écrit : l'oral ne doit plus être considéré comme une manière d'exprimer l'écrit mais bien de communiquer un message avec ses propres codes. Nous anticipons la nécessité de motiver, inciter, encourager les élèves mais également de gommer certains travers de moquerie, qui pourraient avoir lieu au sein d'un groupe de travail. Nous réfléchissons également à des moyens de distribuer la parole qui permettront aux élèves d'oser prendre la parole en langue étrangère. Enfin, nous souhaitons axer nos séquences sur des travaux concrets ayant un sens qui fait appel au quotidien des élèves : nous chercherons ainsi à les impliquer dans des tâches qui ne leur poseraient pas de problème en français, afin de faire de la langue étrangère un outil de communication, davantage qu'un outil d'évaluation.

---

<sup>6</sup> Si Laparra parle principalement de l'oral en français, nous pensons que cette réflexion sur « la compétence orale minimale » est clairement transposable à l'évaluation de l'expression orale en allemand.

## **2. Experimentation**

### **2.1. Contexte de l'expérimentation**

#### **2.1.1. Lieu et population**

Notre travail de recherche est mené au Lycée Paul Cézanne, dans un milieu plutôt mixte voire favorisé, à Aix-en-Provence, dans les Bouches-du-Rhône. Il s'agit d'un lycée polyvalent avec une antenne GRETA. Pour l'année scolaire 2021-2022, 1976 élèves sont inscrits au lycée, dont 453 en CPGE. L'établissement comprend, en tout, 4 classes de Terminales STMG, 12 classes de Terminales, 12 classes de Premières Générales, 4 classes de Premières STMG et 15 classes de Seconde. En seconde, les 61 élèves germanistes ont choisi l'allemand en LVB : ils ont 2h30 heures d'allemand (semaine A : 2 heures par semaine, semaine B : 3 heures par semaine). En première, 63 élèves ont Allemand comme LVB (2 heures par semaine). En terminale, ils sont 67 (dont 4 élèves en euro allemand). Trois professeurs d'allemand sont en poste sur le lycée : deux titulaires et un fonctionnaire stagiaire. Notre étude porte sur 2 groupes classes de Seconde ayant choisi allemand comme LVB. Pour notre dispositif, nous les appellerons « Classe A » et « Classe B ». Dans chaque groupe, il y a 20 élèves. Les élèves viennent de différentes classes, ils se retrouvent pour l'option langue vivante. Le profil et le niveau des élèves varient : certains ont des résultats très satisfaisants et un niveau avancé (B1), d'autres sont encore très limités dans leur vocabulaire (pré-A1). Dans la Classe A, 12 élèves sont de la même classe de Seconde et 8 élèves viennent d'une autre. Ils ont cours d'allemand tous les lundis de 16h à 18h et un jeudi sur deux, de 10h à 11h. Dans la Classe B, 18 élèves viennent de la même classe de Seconde et seulement 2 élèves sont dans une autre classe. Ils ont cours d'allemand le lundi de 14h à 15h, le jeudi de 15h à 16h et le mercredi matin, une semaine sur deux, de 8h à 9h.

#### **2.1.2. Les dispositifs**

Dans quelles conditions peut-on développer l'expression orale en classe d'allemand dans une classe de seconde ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons formulé les hypothèses suivantes : un.e élève prendra plus souvent la parole si,

- il/elle se sent en confiance.
- les situations d'apprentissage ont du sens pour lui/elle.

Pour répondre à notre problématique de départ et valider (ou invalider) nos hypothèses, nous avons décidé de mettre en place un dispositif d'investigation en

plusieurs axes, veillant à obtenir une attitude favorable à la pratique de l'oral engageante pour les élèves. Ces axes, développés ci-après, comprennent : un travail sur la posture de l'enseignant, un changement dans le rapport à l'erreur, un travail sur le sens donné aux apprentissages pour qu'ils se rapprochent au mieux du quotidien des élèves, une variation des modes de sollicitation des élèves et enfin une note de participation valorisante et valorisée.

#### **2.1.2.1. Un.e enseignant.e bienveillant.e qui encourage et valorise**

Depuis le premier cours, au mois de septembre, la posture de l'enseignante a été au centre de notre préoccupation. D'abord très rigide, dans le contrôle, proche du cours magistral, nous avons cherché à évoluer, progressivement, à force de petits changements (davantage de travaux de groupe, dialogue plus direct, plus franc avec les élèves, valorisation du travail personnel, etc), vers une position plus accompagnante, encadrante. L'idée était de faire échos aux travaux de Bucheton (voir chapitre 1.2.2.) et de placer les élèves au centre de leur apprentissage, de les laisser réfléchir et travailler. Il s'agissait d'éveiller leur conscience de travail.

#### **2.1.2.2. Un rapport à l'erreur qui forme et encourage sans juger**

Le rapport à l'erreur à l'oral peut se résumer de la manière suivante : les élèves n'osent pas vraiment prendre la parole en classe. Pourquoi ? Si nous poursuivons selon nos hypothèses, deux axes prédominent : la confiance en ce que l'on dit et le sens donné à l'exercice proposé. En effet, cet exercice (l'expression orale en allemand) qui semble déjà compliqué dans les autres matières, l'est d'autant plus en langue étrangère car, en plus d'être jugé sur la réponse à une question posée, les élèves se sentent également évalués sur la forme de leur réponse. En plus de devoir connaître la réponse, ils s'inquiètent de savoir s'ils savent la donner correctement. Il nous semble donc particulièrement important de travailler et de faire évoluer la mentalité des deux groupes classe sur la gestion des erreurs.

#### **2.1.2.3. Des activités orales qui ont du sens**

Il nous semble également important de donner des tâches qui impliquent les élèves. En effet, il nous est apparu au fil de nos lectures et des premières séances du début d'année que les exercices décontextualisés, qui ne présentent que peu d'intérêt pour les élèves, ne sont pas réellement motivants et n'encouragent pas, de fait, une participation orale. Nous avons donc cherché à développer des activités qui, pour les

élèves, ont un sens qui résonne avec leur vie quotidienne : débats, réalisations d'affiches, discussions autour de leur vie, de leur entourage, etc.

#### **2.1.2.4. La parole qui circule entre tous**

Afin de recentrer, sur des temps de mise en commun, la parole vers la classe entière, il est nécessaire de permettre à tous les élèves de s'exprimer. Nous avons cherché à évoluer dans notre pratique pour trouver des méthodes qui visent à faire tourner la parole entre tous les élèves, qu'ils soient impliqués ou non, timides ou non. Nous avons souhaité mettre progressivement à l'écart le classique « on lève la main pour prendre la parole » au profit d'une parole qui circule à notre initiative vers tous les élèves. La dynamique de ce mode de circulation implique une prise de parole de l'élève à un moment donné. Nous supposons donc que, quitte à devoir parler, les élèves vont oser le faire de leur propre initiative plus souvent.

#### **2.1.2.5. Une note de participation qui encourage les essais.**

Nous avons donc décidé de valoriser la prise de parole et de la récompenser par une note de participation. Cette note est un bonus à la moyenne générale. Elle a vocation à être positive, à apporter un plus aux élèves. Elle est basée sur les tentatives et non sur les résultats. Si un élève se risque à prendre la parole, il est récompensé. En effet, il nous a semblé important, en accord avec les notions de bienveillance et de valorisation du travail des élèves, de récompenser la prise de risque et non la non forme que peut prendre une réponse. Cela permet de valoriser que l'erreur est un outil pédagogique nécessaire au service de l'apprentissage.

### **2.2. Méthode utilisée pour recueillir les données**

Pour vérifier l'efficacité de notre dispositif, nous avons mis en place deux questionnaires (voir annexes) différents qui ont été distribués aux élèves à différents moments (le 17, le 20 et le 24 janvier pour la classe A ; le 12, le 17 et le 20 janvier pour la classe B). Dans ces derniers, nous avons décidé de confronter les élèves à leur propre évolution dans la classe. Il nous a semblé opportun, en quelque sorte, dans un contexte de prise de parole et d'ambiance de classe, de partir des représentations des élèves pour voir ce qui fonctionnait le mieux dans ce que nous avons mis en place.

Dans le premier questionnaire (annexe 1), fermé, nous avons demandé aux élèves de quantifier l'évolution de leur prise de parole depuis le début de l'année et à travers cinq grades possibles. Nous leur demandons, toujours de manière fermée, quels critères du dispositif les ont incités à le faire. Ce questionnaire n'a été remis qu'une seule fois, au milieu du mois de janvier.

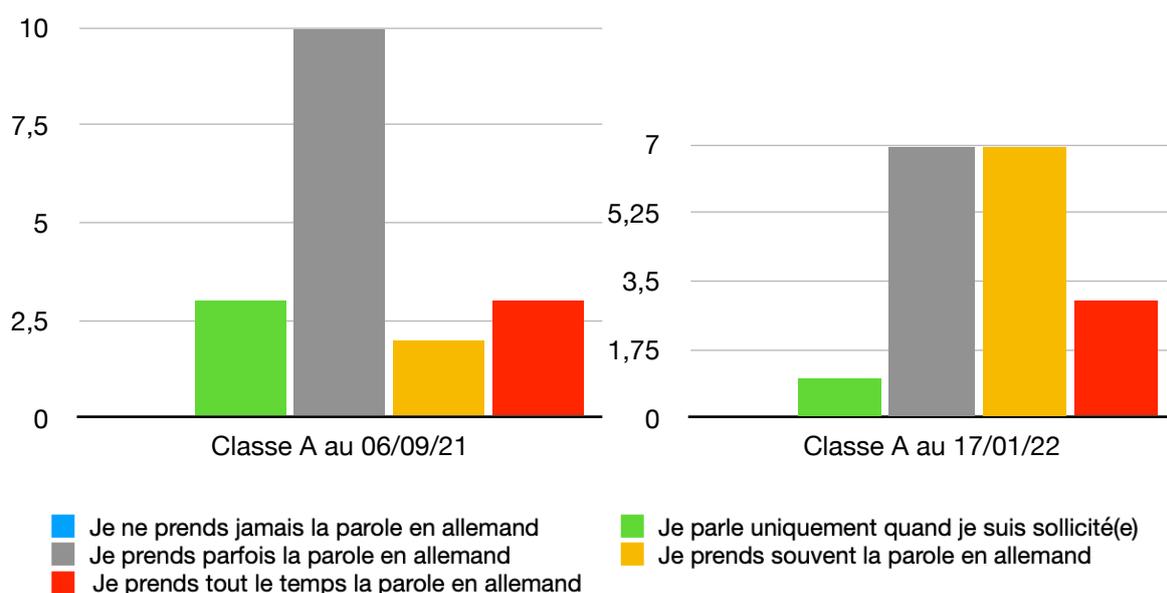
Dans le deuxième questionnaire (voir annexe 2), le « bilan du jour », nous visons l'immédiat : il s'agit d'un questionnaire ouvert dans lequel nous interrogeons les élèves sur leur participation du jour : ont-ils pris la parole (oui, non) et dans quel contexte. Nous leur proposons d'expliquer les raisons de leur prise de parole, de manière semi ouverte. Pour ceux qui ne l'ont pas prise, nous leur demandons ce qui pourrait les encourager à le faire. Il s'agit là d'une analyse réflexive qui permet aux élèves d'émettre un avis sur le contenu du cours qu'ils viennent de vivre. Ce questionnaire a été remis à deux temps différents pour les deux classes.

## 2.3. Resultats

### 2.3.1. Questionnaire 1 : Évolution de la prise de parole

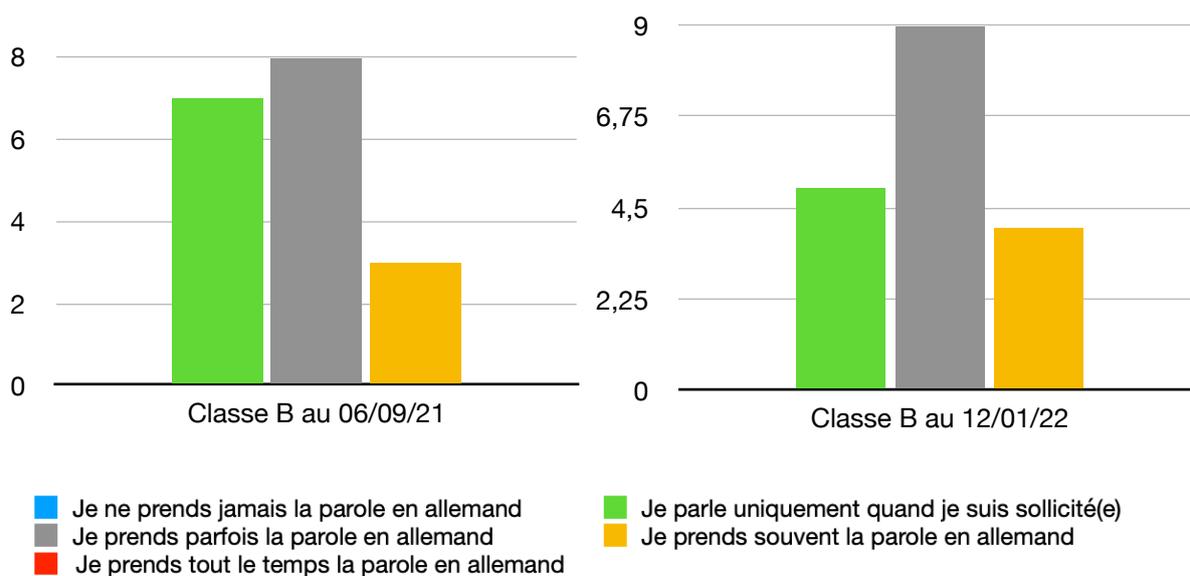
L'analyse des résultats du questionnaire (figures 1 et 2) nous permet d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place quant à la distribution de la parole lors des activités de classe (dispositif 4).

**Figure 1** : Questionnaire évaluation de la prise de parole au cours de l'année : Classe A en chiffres absolus.



Le questionnaire « Évolution de la prise de parole au cours de l'année » (annexe 1) a été donné aux élèves de la classe A, en fin de cours, le 17 janvier. 18 élèves sur 20 étaient présents. Tous ont répondu. À la question « En début d'année, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ? », aucun élève a coché l'option « Je n'ai pas du tout pris la parole en allemand ». 3 élèves sur 18 disent avoir uniquement parlé quand ils étaient sollicités. 10 estiment qu'ils ont parfois pris la parole et 2 disent avoir souvent pris la parole. 3 élèves ont coché « J'ai tout le temps pris la parole en allemand ». À la question « À ce jour, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ? », aucun élève a coché l'option « Je ne prends jamais la parole en allemand ». 1 élève sur 18 dit de parler uniquement quand il est sollicité. 7 estiment qu'ils prennent parfois la parole et 7 disent souvent prendre la parole. 3 élèves ont coché « Je prends tout le temps la parole en allemand ».

**Figure 2** : Questionnaire évaluation de la prise de parole au cours de l'année : Classe B en chiffres absolus.

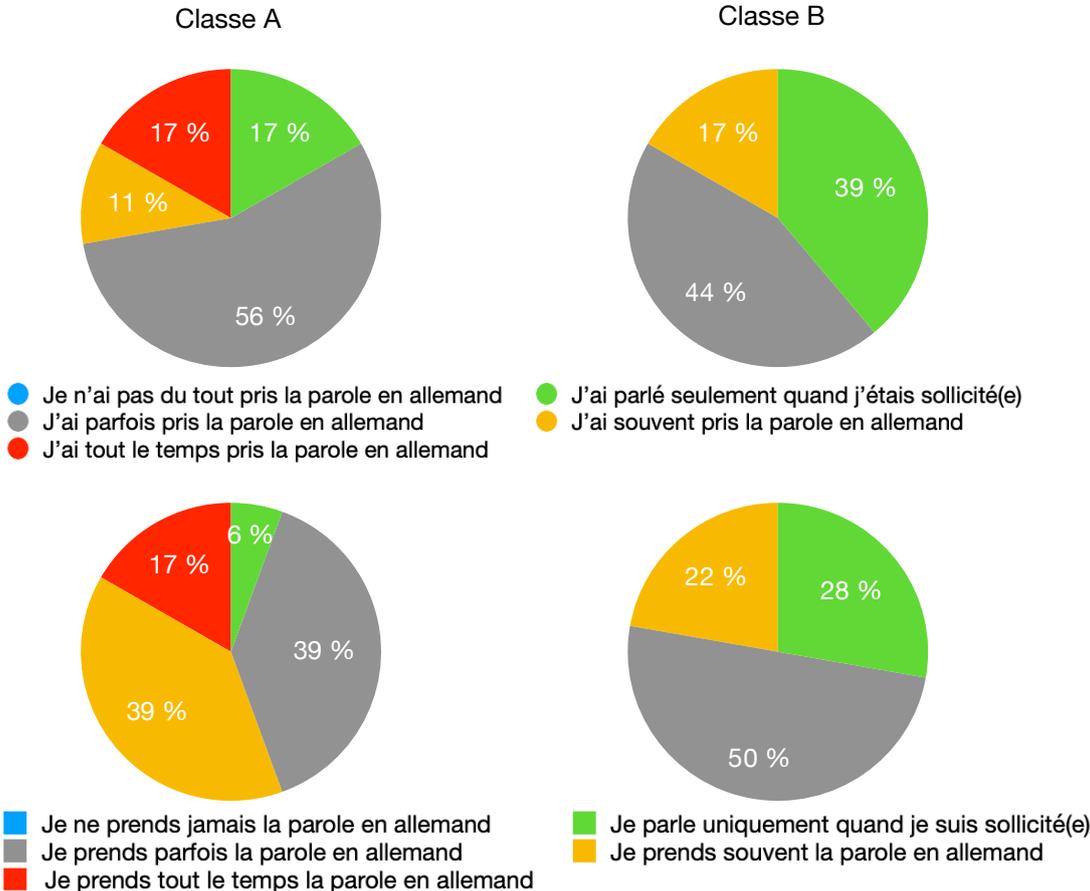


Le questionnaire « Évolution de la prise de parole au cours de l'année » a été donné aux élèves de la classe B, en fin de cours, le 12 janvier. 18 élèves sur 20 étaient présents. Tous ont répondu. À la question « En début d'année, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ? », aucun élève a coché les deux options « Je n'ai pas du tout pris la parole en allemand » et « J'ai tout le temps pris la parole en allemand ». 7 élèves sur 18 disent avoir uniquement parlé quand ils étaient sollicités. 8 estiment qu'ils ont parfois pris la parole et 3 disent avoir souvent pris la parole. À la question « À ce jour, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ? », aucun élève a coché les deux options « Je ne prends jamais la parole en allemand »

et « Je prends tout le temps la parole en allemand ». 5 élèves sur 18 disent uniquement parler quand ils sont sollicités. 9 estiment qu'ils prennent parfois la parole et 4 disent prendre souvent la parole.

Nous constatons qu'il n'y a que peu d'écarts entre les résultats et que ces derniers pointent dans le même sens. Selon les élèves, il y a bien une évolution positive de leur pratique entre le début de l'année et ce jour. La seule différence notable apparaît pour les élèves qui estiment prendre tout le temps la parole, qui sont présents dans la Classe A et absents de la Classe B. Dans les deux classes, la prise de parole a bien changé en quatre mois de travail. Il y a bien un glissement d'une catégorie à l'autre. On constate que dans les deux classes, le nombre d'élèves qui ne parlent que quand ils sont sollicités diminue au profit d'une prise de parole « parfois ». Les élèves qui parlent « parfois » glissent, eux vers une prise de parole « souvent ». Seuls les élèves qui estiment prendre « tout le temps la parole » n'évoluent pas : leur nombre reste le même et aucun élève qui prenait souvent la parole a estimé évoluer vers une prise de parole permanente.

**Figure 3 :** Comparatif de l'évaluation de la prise de parole au cours de l'année du 06/09/21 au 17/01/22 pour la classe A et au 12/01/2022 pour la classe B.

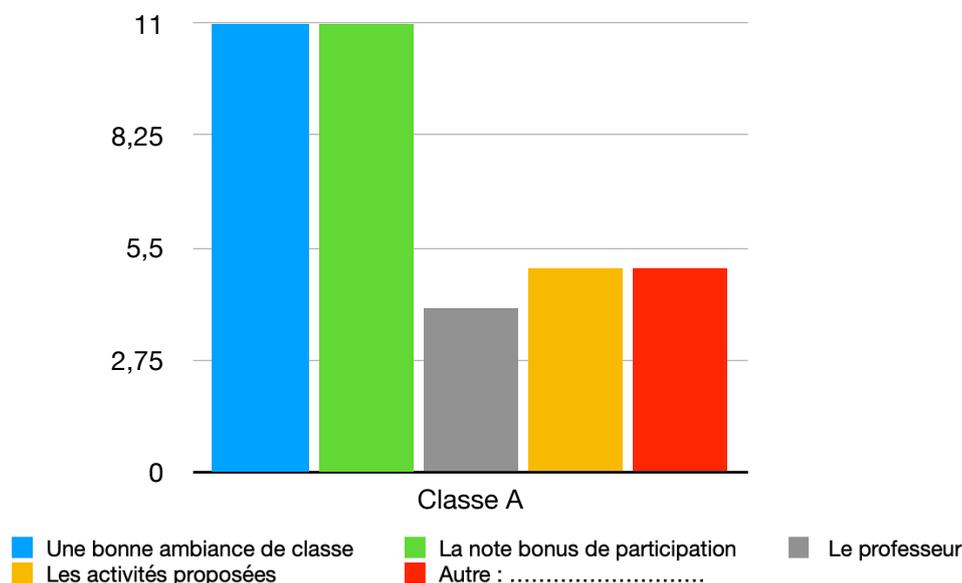


Si nous comparons les deux classes entre elles, cette évolution similaire est d'autant plus flagrante (figure 3). Nous voyons bien, sur ces graphiques, que la proportion d'élèves qui ne parlent que quand ils sont sollicités diminue dans des proportions similaires (11%). En revanche, d'une classe à l'autre, l'évolution entre les élèves qui parlent parfois et ceux qui parlent souvent n'est pas la même. Dans la classe A, les élèves qui parlent souvent passent de 11 à 39% (plus du triple). Dans la classe B, l'augmentation n'est que de 5%. Nous supposons à ce stade que cette différence est à assimiler à la proportion d'élèves qui parlent tout le temps et qui sont vecteur du travail positif de la classe.

### 2.3.2. Questionnaire 1 : Les raisons de cette évolution

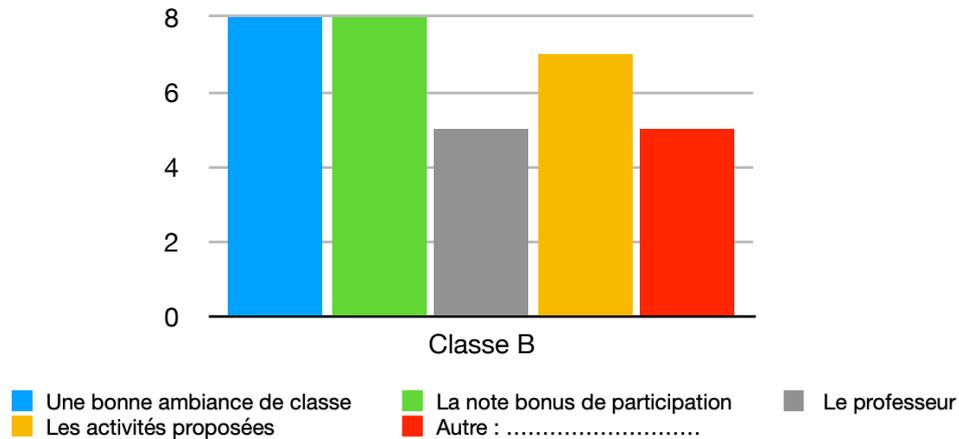
Passons maintenant aux résultats de la deuxième partie du questionnaire 1 qui vont nous apporter des pistes d'analyses sur les dispositifs 1, 2, 3 et 5 mis en place. À la question « Qu'est-ce qui t'as fait évoluer (plusieurs choix possibles) ? », plusieurs réponses étaient possibles. 4 choix fermés et une réponse ouverte (« Autre »).

**Figure 4 :** Questionnaire : facteurs d'évolution. Classe A en chiffres absolus.



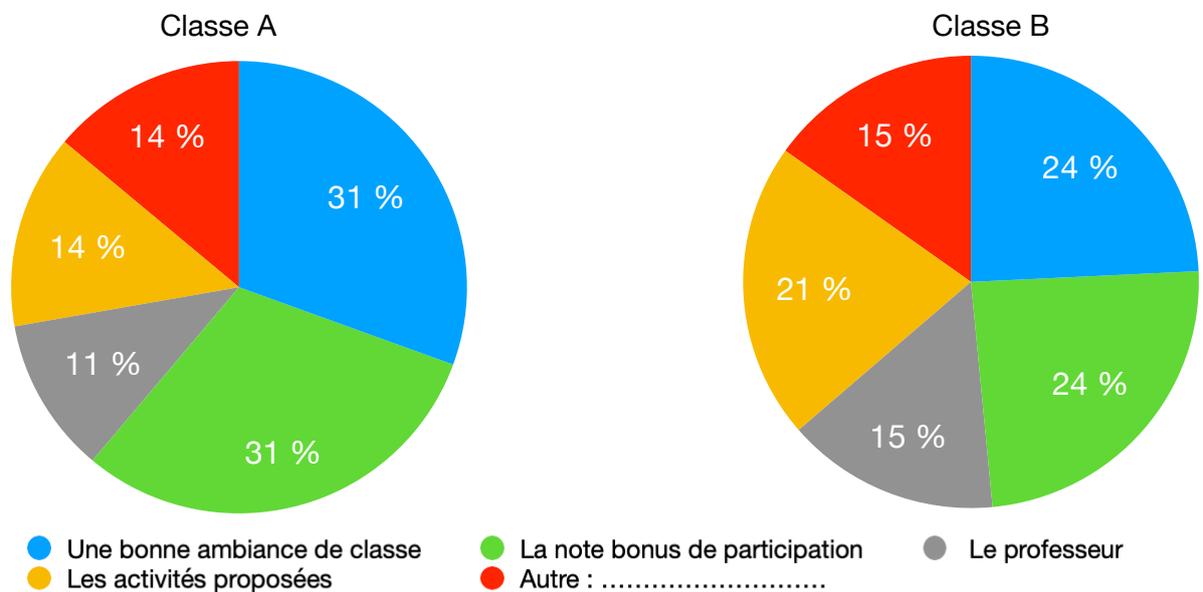
Dans la classe A (figure 4), 11 élèves estiment que l'ambiance de la classe les a aidés. 11 estiment que c'est la note de participation. 4 estiment que c'est l'attitude du professeur. 5 estiment que ce sont les activités proposées. 5 estiment que ce sont d'autres raisons : « quand je comprends » (1), « les sites de traduction » (1), l'envie d'apprendre et de pratiquer » (1), « les leçons de grammaire » (1) et enfin « les petits quizz » (1).

**Figure 5 :** Questionnaire : facteurs d'évolution. Classe B en chiffres absolus.



Dans la classe B (figure 5), 8 élèves estiment que l'ambiance de la classe les a aidés. 8 estiment que c'est la note de participation. 5 estiment que c'est l'attitude du professeur. 7 estiment que ce sont les activités proposées. 5 estiment que ce sont d'autres raisons : « Lorsque les activités m'intéressent » (1), « le travail supplémentaire à la maison » (1), « Je sais pas » (1), « Rien » (1), « Je ne pense pas avoir évolué » (1).

**Figure 6 :** Comparatifs des raisons de l'évolution de la prise de parole.



Dans les deux classes nous constatons, encore une fois, des résultats similaires. L'ambiance de classe et la note de participation sont vecteurs de prise de parole. Les activités proposées arrivent en troisième position, devant l'attitude de la professeure. Ces résultats sont d'autant plus visibles lorsque l'on compare ces résultats entre les deux classes (figure 6). Nous voyons bien que les résultats varient peu d'une classe

à l'autre, ce qui est peu étonnant vu que le niveau de classe est relativement similaire d'une classe à l'autre et que seule l'attitude de certains élèves plus moteurs (classe A) ou perturbateurs (classe B) varie. En effet, sur les deux classes, entre 24 et 31% des élèves considèrent que l'ambiance de classe et la note bonus de participation les a incité à prendre la parole. Pour 14 à 21% des élèves ce sont les activités proposées qui les ont encouragés. Entre 11 et 15% voient en l'attitude du professeur un vecteur de prise de parole. Enfin, 14 à 15% des élèves estiment être motivés par d'autres raisons. Ces derniers résultats sont à mitiger : pour la classe A, il nous semble que les raisons « quand je comprends » et « l'envie d'apprendre et pratiquer » sont à assimiler à l'ambiance de la classe et au professeur ; pour la classe B, les deux réponses « Je sais pas » et « Rien » sont à écarter (les élèves en questions sont plus en marges des activités de classe et ne participent que peu à la vie de la classe même en dehors de la classe de langue) et la réponse « Lorsque les activités m'intéressent » nous semble pouvoir être rapprochée des activités proposées.

### **2.3.3. Questionnaire 2 : La prise de parole au quotidien**

Quand nous interrogeons les élèves sur la raison de leur prise de parole dans la séance du jour (questionnaire « Ma prise de parole au quotidien » : annexe 2), nous obtenons les réponses suivantes (Annexe 3).

Pour la classe A, en date du 20 janvier, sur une classe de 15 présents, ils estiment que ce qui les a fait prendre la parole, c'est le fait de connaître la réponse (6 élèves), la posture de l'enseignante (2 élèves), l'envie de le faire (3) et l'ambiance de la classe (1). Sur le même questionnaire, sur les occasions de prendre la parole, 6 élèves ont voulu répondre à une question posée, 1 élève a été incité par l'activité, 1 a voulu communiquer avec la professeure et 1 a cherché à faire avancer le cours. Pour le même groupe classe, lors d'une autre séance, au contenu différent, le 24 janvier, pour 10 élèves présents, ils estiment que ce qui les a fait prendre la parole, c'est le fait de connaître la réponse (3 élèves), la posture de l'enseignante (1 élève), l'envie de le faire (2) et l'ambiance de la classe (1). Il est à noter que 2 élèves ont également été incités par le petit nombre d'élèves dans le groupe. Sur le même questionnaire, sur les occasions de prendre la parole, tous les élèves n'ont pas forcément répondu. 4 élèves ont voulu répondre à une question posée, 1 élève a simplement eu envie de le faire.

Pour la classe B, en date du 17 janvier, sur une classe de 20 présents, seuls 11 ont répondu. Ils estiment que ce qui les a fait prendre la parole, c'est le fait de connaître la réponse (3 élèves), la posture de l'enseignante (1 élève). Sur le même questionnaire, sur les occasions de prendre la parole, 6 élèves ont voulu répondre à une question posée, 1 élève a été incité par l'activité. En revanche, pour les élèves qui n'ont pas pris la parole, 1 explique ne pas avoir compris la question posée, 2 élèves ne connaissaient pas la réponse et 1 élève ne souhaitait pas être interrogé. Interrogés sur ce qui pourrait les inciter à parler, 1 élève demande plus de français, 3 autres réponses hors de propos sont écartées ici. En date du 20 janvier, sur une classe de 18 présents, seuls 16 ont répondu. Ils estiment que ce qui les a fait prendre la parole, c'est le fait de connaître la réponse (2 élèves), la posture de l'enseignante (1 élèves), l'ambiance (2), les travaux de groupe et leur rôle (3). Sur le même questionnaire, sur les occasions de prendre la parole, 7 élèves ont voulu répondre à une question posée, 1 élève a été incité par l'activité, 3 élèves ont cherché à faire avancer le cours. En revanche, pour les élèves qui n'ont pas pris la parole, 1 explique avoir été tétanisé par l'idée de répondre, 3 élèves n'avaient simplement pas envie. Interrogés sur ce qui pourrait les inciter à parler, la première élève ne sait pas, 3 autres réponses hors de propos sont écartées ici.

Nous constatons ici que les réponses se rapprochent assez des réponses du premier questionnaire sur ce qui va faire parler un élève. En revanche, il est intéressant de constater que les réponses négatives varient d'une classe à l'autre. Nous estimons que la proportion d'élèves en opposition est plus importante dans la classe B. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

#### **2.4. Analyse**

Nous constatons, dans les différents graphiques de réponses, que l'évolution de la prise de parole est bien réelle et qu'elle est à peu près équivalente dans les deux groupes classes. En effet, dans les deux classes, les élèves ont changé leur pratique et vont davantage prendre la parole qu'auparavant. La multiplicité de notre dispositif nous permet d'affiner l'analyse en ayant une meilleure idée de ce qui a pu les mener à changer.

D'un format magistral, nous avons évolué vers une posture qui cherche davantage à maintenir un cadre bienveillant permettant à chacun d'avoir son espace de parole possible. Cette évolution s'est faite naturellement. Nous avons commencé, au début

du premier cours devant les élèves des classes A et B, par souligner l'importance de développer particulièrement la compétence orale en allemand. Ayant anticipé une certaine timidité des élèves, nous avons employé les mots suivants « Oui, vous êtes timide, oui vous ne parlez pas assez bien l'allemand, et alors ? On est tous susceptibles de faire des erreurs quand on parle une langue qui n'est pas notre langue maternelle. Nous sommes ici pour progresser ensemble. »

Nous avons progressivement délaissé les formes trop abruptes des powerpoint pour aller vers des schémas plus classiques et plus rassurants pour les élèves. L'idée était de montrer que la forme ne faisait pas tout et que le fond, aussi simple soit-il, était valorisé dans la classe.

Dans la perspective d'un cours dialogué interactif (voir 1.2.5), nous avons, avec la classe, consacré une grande partie de leur temps à la prise de parole en allemand. Nous avons interrogé les élèves et valorisé la prise de parole à l'oral par des encouragements quotidiens, dans les classes A et B. L'idée était de leur faire comprendre qu'ils doivent à tout moment être capable de réagir devant la classe à ce qui vient d'être dit. Nous avons également encouragé chaque élève à développer sa capacité à écouter l'autre. Enfin, l'enseignante s'est davantage placée comme arbitre car la parole revient toujours à elle pour, par exemple, rectifier les erreurs.

Au fil des semaines, les élèves ont gommé leurs réticences à prendre la parole. Le fait de les encourager au quotidien, de leur montrer que c'était possible, de valider les réponses positives et d'encourager les élèves malgré des réponses erronées a permis de mettre en place un réel climat de travail. La simplicité des supports a également permis de détendre les élèves dans leur quête de la perfection. Ils ont assimilé, au fil des semaines, que la perfection, en langue, n'existe pas forcément à leur niveau et que ce n'est pas grave. Enfin, même si c'est un point qui serait probablement à approfondir, le fait que le professeur fasse quelques erreurs de français de temps en temps car ce n'est pas sa langue maternelle, a montré qu'un message peut passer, même s'il n'est pas parfait grammaticalement et que quelques erreurs n'entachent pas le message *in fine*.

En parallèle, nous avons cherché à déplacer le contrôle de l'erreur en dehors de la relation professeure élève. En plus de la posture bienveillante de cette dernière, nous avons également choisi d'orienter davantage nos travaux de classe sur des travaux de groupe, avec un accent mis sur la nécessité de parler dans la langue étrangère pour tenter de communiquer. Nous avons ainsi préféré laisser les élèves gérer les erreurs entre eux, quitte à laisser passer quelques erreurs, pour qu'ils

voient qu'ils sont capables d'échanger, de communiquer un minimum dans la langue étrangère. Dans ce cadre, le professeur n'est plus un correcteur mais bien une ressource humaine d'apprentissage qui peut, par exemple, guider à la bonne utilisation d'un dictionnaire, valider (ou invalider) une forme grammaticale qui pose question au sein de binôme ou d'un groupe, etc.

Nous avons constaté (avec les élèves) qu'ils prennent également davantage la parole quand ils ne se sentent pas jugés par le professeur mais bien corrigés par leurs pairs. Là aussi, le processus ne s'est pas fait en un jour et a pris du temps. Au début, la mise en activité n'a pas toujours été simple : bon nombre d'élèves étaient tellement concentrés sur ce qu'ils allaient dire qu'ils ne prenaient pas forcément le temps de bien écouter leurs camarades et encore moins d'oser les corriger. Avec le temps, ils ont davantage pu se poser dans l'exercice de validation par les pairs. La posture de l'enseignante étant clairement posée (pas d'interférence), ils ont gagné en confiance et ont osé l'exercice de la correction des pairs. Cela a eu pour résultat de libérer la parole au sein des groupes et, progressivement, de permettre à certains élèves de se lancer d'eux-mêmes lors des temps de regroupement.

Les activités en relation avec leur vie d'adolescent ont également permis de prendre davantage la parole. Au-delà du simple exercice, de la présentation ou de la discussion, il nous a semblé opportun de placer les élèves dans des situations où ils avaient la parole car l'exercice proposé trouve un public davantage impliqué pour deux raisons : premièrement l'erreur n'est qu'une question d'opinion, on ne peut pas se tromper quand on parle de soi ou des autres ; deuxièmement, la prise de parole à l'oral se fait de manière non consciente : les élèves l'utilisent comme un outil d'expression qui leur permet de passer une information, d'échanger, de transmettre mais en aucun cas d'être notés ou jugés sur leur grammaire. Ils tentent donc de parler et ont moins peur du jugement du professeur.

En classe, nous avons par exemple vu une différence entre des exercices issus du manuel de grammaire et une activité de réalisation d'affiches en petits groupes. Le fait de travailler sur des feuilles A2, de pouvoir exprimer un côté artistique, de mettre la langue étrangère au service du message et non l'inverse, etc, tout ceci a incité les élèves à prendre la parole au sein du groupe, pour pouvoir avoir leurs marques sur le travail là où ils se contentaient simplement de prendre une vague correction pendant les exercices de grammaire. C'est également ce que nous apprennent les résultats : une partie des élèves a su s'investir davantage dans les tâches et prendre la parole en classe grâce aux activités proposées. Toutefois, lors de notre travail de recherche,

Katharina Gratzner

nous nous sommes rendu compte, notamment lors des évaluations écrites, que certains élèves très discrets étaient en mesure de faire avancer un groupe mais ne le faisaient pas ou peu, principalement par timidité. Comment les inciter à prendre la parole ?

Afin de recentrer, sur des temps de mise en commun, la parole vers la classe entière, il est nécessaire de permettre à tous les élèves de s'exprimer. Nous avons commencé l'année scolaire en sollicitant la parole à travers des questions ouvertes à tous. Nous interrogeons les élèves qui levaient la main et validons les réponses. Une parole qui circule et des élèves qui répondent dans un cadre bienveillant nous semblait idéal mais nous avons rapidement constaté que c'étaient toujours les mêmes élèves qui participaient. Comment inciter les autres à se risquer à l'oral ?

Nous avons opté pour un changement dans la distribution de la parole mais aussi dans la validation des réponses. Nous avons, petit à petit, fait glisser la parole vers tous les élèves et non plus uniquement ceux qui lèvent la main. Nous avons également choisi de donner la validation des réponses aux élèves (tout en gardant une validation possible en cas d'erreur). Concrètement, lorsqu'un élève donne une réponse, nous demandons à d'autres s'ils valident ou invalident. En langue étrangère, évidemment. Pour les élèves peu motivés, il a fallu accepter au fil du temps les réponses vides, peu à propos et en français. Nous avons pris le parti de leur imposer l'allemand pour dire qu'ils « ne savent pas », pour qu'ils prennent au moins l'habitude de s'exprimer dans la langue étrangère.

La parole a commencé à se libérer, timidement en milieu de premier trimestre. C'est ce que nous avons d'ailleurs pu analyser dans les résultats du premier questionnaire : les élèves sentent qu'ils parlent plus souvent en classe. Petite anecdote difficilement quantifiable qui est apparue avec le second questionnaire, un élève qui nous a rendu le formulaire s'est rendu compte en répondant que « ah non, en fait, aujourd'hui, je n'ai pas parlé. ». C'est apparu comme une sorte de mise en lumière pour lui, qui estimait jusqu'à lors sa participation correcte.

Même si nous y étions pas forcément favorable en début d'année, nous avons également décidé d'aller vers une valorisation chiffrée de la prise de parole, tout en gardant en tête ce que nous avons vu précédemment. C'est ainsi que nous avons mis en place, en classe, le concept de la note de participation. Ce dispositif a été principalement mis en place en réponse à une question qui revenait de manière récurrente, peu importe la tâche proposée : « c'est noté ? ». Nous avons eu beau, en début d'année, essayer de dire aux élèves qu'on apprend surtout pour soi, que la

note était accessoire, etc, pour des élèves de seconde, encore très scolaires, la pression qui va avec le système de note est une réalité quotidienne pour eux. Nous avons donc décidé, pour aller à mi chemin entre nos convictions de départ (on apprend pour soi-même) et leurs attentes (c'est noté ?), de mettre en place un principe de note « bonus » qui n'est pas obligatoire et ne permet que de valoriser la prise de parole. Ici, valoriser prend bien son sens de « donner une valeur à ». Le dispositif a eu un succès mitigé, jusqu'à ce que les élèves réalisent que les notes pouvaient changer de un à deux points la moyenne générale. Dès lors, ils ont nettement plus participé, au risque de faire des erreurs. Ils ont tenté des choses qui ont permis au professeur d'assumer un rôle de correcteur immédiat et permettre ainsi d'éviter que les élèves quittent la classe avec de mauvaises conceptions de la classe. Lorsque nous regardons les résultats, nous constatons que ce dispositif tardif est ex-aequo et en tête sur ce qui incite les élèves à prendre la parole. Même si nous aurions aimé ne pas en arriver à cette quantification notée, nous sommes consciente qu'il a fallu s'adapter avec la réalité objective des élèves. La note fait partie de leur quotidien, elle les incite à travailler.

De manière générale, nous avons pu constater que tous les dispositifs mis en place dans la classe étaient nécessaires à notre étude. En effet, il aurait été compliqué d'analyser les raisons de la prise de parole sans prendre en considération ce qui fait la dynamique d'une classe (les apprentissages, l'ambiance, l'enseignant, la parole et les notes qui en résultent). Nous avons constaté qu'il y a une vraie dépendance des dispositifs, les uns avec les autres.

Nous sommes cependant consciente que notre étude, pour arriver à des conclusions plus franches, nécessite d'être poursuivie en variant quelques critères, notamment sur le public ciblé. Ainsi, nous estimons qu'un dispositif similaire, pour donner aux résultats une vraie valeur, doit être testé à plus grande échelle. Nous préconisons, par exemple, d'élargir le public ciblé vers plusieurs établissements différents : public aisé, lycée privé, public défavorisé, zones d'éducation prioritaires et zones d'éducation prioritaires renforcées, etc.

Les changements de comportement qui surviennent à l'adolescence sont un facteur qui, selon nous, peut venir changer des résultats. Nous suggérons donc également de mener l'étude sur des publics d'âge différent et de cibler, par exemple des élèves plus jeunes (y compris en école primaire) et plus vieux (jusqu'aux bancs de l'université) car il nous semble que les raisons et les conditions qui poussent une personne à apprendre ne sont pas les mêmes au fil du temps.

Nous estimons également qu'un changement de professeur au sein de l'étude en gardant le même dispositif peut mener à des résultats différents qui méritent d'être étudiés. Nous supposons que les rapports ne sont pas forcément les mêmes entre les personnes et qu'une classe qui peut bien fonctionner avec un professeur dans des conditions posées peut dysfonctionner avec un autre adulte référent, dans des conditions similaires.

Enfin, nous n'avons pas trouvé de réel moyen pour inciter les élèves en décrochage global avec l'institution à prendre la parole. En effet, même si nous avons pu récupérer un certain nombre d'éléments peu appliqués, il reste toujours, dans les deux groupes, quelques élèves qui refusent de participer, ou se contentent du minimum (« Je sais pas », « rien »). Pour ces élèves, nous tablons sur le fait que les raisons de leur décrochage sont plus profondes qu'un simple rejet d'une matière. Les quelques échanges au sein de l'équipe enseignante nous ont par ailleurs permis de comprendre qu'il y avait toujours une raison personnelle responsable de ce décrochage (difficultés scolaires, problèmes familiaux, etc).

### 3. Conclusion

En conclusion, nos travaux de recherche nous ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments importants : l'apprentissage par l'oral ne peut se faire à n'importe quelle condition. Il nécessite une classe confiante, à l'aise avec l'oral et une ambiance propice aux échanges. Il nous est apparu nécessaire de créer une relation de confiance qui vise à placer le professeur correcteur d'erreurs entre parenthèses pour être un meneur d'activités fines et réfléchies qui vont manipuler les élèves et les encourager à prendre la parole. Pour le professeur, cela nécessite d'accepter que l'enseignement de l'oral est une partie de l'enseignement au même titre que l'écrit et que, par conséquent, il a ses propres règles, ses propres conventions. En enseignant l'oral, le professeur ne transpose pas l'écrit à l'oral mais apprend à parler une langue étrangère. Pour l'élève, de la même manière, il va devoir apprendre des codes nouveaux qui sont peut être différents de l'écrit : à l'oral on n'a pas l'opportunité de revenir en arrière, on doit le faire passer en un temps réduit. Tous ces éléments combinés permettent aux élèves de se sentir en confiance et de prendre la parole. Le sens donné aux activités va ensuite influencer sur le sérieux dans la mise au travail des élèves. Au plus les activités se rapprochent des conversations que les élèves peuvent avoir en langue maternelle, au plus ils se risquent à prendre la parole. La classe, à travers les activités menées, se transforme en ruche au travail, avec le bruit que cela implique. Pour le professeur, il est nécessaire d'accepter que l'oral s'accompagne de bruit, ce qui n'est pas toujours évident. Pour l'élève, il est nécessaire de se prêter au jeu, quitte à être motivé par une note de participation facile à obtenir mais valorisante pour l'oral. Corollaire au postulat précédent, la note de participation doit obéir à des codes propres à l'oral et ne doit pas être une adaptation d'une note de participation à l'écrit : elle doit valoriser la prise de risque, les essais, la mise en danger de l'élève, le message véhiculé.

Bien entendu, ces conclusions ne peuvent être prises comme doctrines et nous sommes parfaitement consciente qu'elle sont dépendantes d'autres facteurs qui mériteraient d'être étudiés. Nous estimons, en guise de prolongement, qu'une étude similaire pourrait être menée, dans un premier temps, sur d'autres publics, plus variés, ce qui nous permettrait peut-être de nous rapprocher davantage de l'essence même de notre métier : qu'est-ce qui incite l'élève à s'impliquer dans ses apprentissages ?

## Références Bibliographiques

Alexandre, D. (2021). *Les méthodes qui font réussir les élèves* (5e édition). Paris : ESF Sciences humaines.

Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Hartmann.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *La Découverte*, (2) 12, 208-217.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Bucheton, D, (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz

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 didactiques*, 14, 85-108. DOI : 10.3917/rdid.014.0085

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.

Gaussel, M. (2017) Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation. HAL Id : ensl-01564681

Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76. DOI : 10.3917/lfa.195.0063.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques - Linguistique, littérature, didactique : La didactique du français*, 137-138. DOI : 10.4000/pratiques.1155

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014). Ressources pour le premier et second degrés. Enseigner les langues vivantes.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020). Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), Annexe 1, Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, dans : BO 22 janvier 2019.

Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84. DOI : 10.3917/lfa.146.0075.

Plane, Sylvie (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Les Cahiers pédagogiques en ligne. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

## Index des tableaux et des figures

- Figure 1** Questionnaire évaluation de la prise de parole au cours de l'année : 23  
Classe A en chiffres absolus.
- Figure 2** Questionnaire évaluation de la prise de parole au cours de l'année : 24  
Classe B en chiffres absolus.
- Figure 3** Comparatif de l'évaluation de la prise de parole au cours de l'année 25  
du début d'année à ce jour
- Figure 4** Questionnaire : facteurs d'évolution. Classe A en chiffres absolus. 26
- Figure 5** Questionnaire : facteurs d'évolution. Classe B en chiffres absolus. 27
- Figure 6** Comparatifs des raisons de l'évolution de la prise de parole. 27

# Annexes

<b>Annexe 1</b> Questionnaire « bilan »	40
<b>Annexe 2</b> Questionnaire « bilan du jour »	41
<b>Annexe 3</b> Questionnaire « bilan du jour » : réponses	42

Annexe 1 - Questionnaire « bilan »



**QUESTIONNAIRE : évolution de la prise de parole au cours de l'année**

Nom : ..... Date : .....

En début d'année, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ?

- Je n'ai pas du tout pris la parole en allemand
- J'ai parlé seulement quand j'étais sollicité(e)
- J'ai parfois pris la parole en allemand
- J'ai souvent pris la parole en allemand
- J'ai tout le temps pris la parole en allemand

À ce jour, comment évalues-tu ta prise de parole en allemand ?

- Je ne prends jamais la parole en allemand
- Je parle uniquement quand je suis sollicité(e)
- Je prends parfois la parole en allemand
- Je prends souvent la parole en allemand
- Je prends tout le temps la parole en allemand

Qu'est-ce qui t'as fait évoluer (plusieurs choix possibles) ?

- Une bonne ambiance de classe
- La note bonus de participation
- Le professeur
- Les activités proposées
- Autre : .....

Ce questionnaire cherche à examiner le lien entre l'expression orale en allemand, le climat de classe et les activités dans le cadre de mes travaux de recherche à l'Université Aix-Marseille et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille. Les résultats seront anonymes et sont traités avec la plus grande discrétion. Merci beaucoup pour ta participation !

Annexe 2 - Questionnaire « bilan du jour »



**QUESTIONNAIRE : ma prise de parole au quotidien**

Nom : ..... Date : .....

Est-ce que tu as pris la parole en allemand aujourd'hui ?

Oui

Si, oui : qu'est ce qui t'as mis en confiance pour le faire (une phrase) ?

.....

Si, oui : à quelle occasion tu l'as fait (une phrase) ?

.....

Non

Si, non : pourquoi tu ne l'as pas fait (une phrase) ?

.....

Si, non : qu'est-ce qui t'encouragerait à le faire (une phrase) ?

.....

Ce questionnaire cherche à examiner le lien entre l'expression orale en allemand, le climat de classe et les activités dans le cadre de mes travaux de recherche à l'Université Aix-Marseille et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille. Les résultats seront anonymes et sont traités avec la plus grande discrétion. Merci beaucoup pour ta participation !

### Annexe 3 - Questionnaire « bilan du jour » : réponses

Il s'agit ici des réponses détaillées, reproduites fidèlement et sans modification.

#### Classe A

Réponse : Oui

Qu'est ce qui t'as mis en confiance pour le faire ?		
élève	20 janvier	24 janvier
E1	moi même	
E2	Oui	La prof
E3	Je ne sais pas, peut être le fait de savoir	Je savais
E4	J'avais envie et je savais la réponse	
E5	Moi même	peu d'élèves
E6	J'avais envie	
E7	J'avais envie	
E8	J'avais compris	
E9	Mes connaissances acquises	
E10	Je connaissais la réponse	Je connaissais la réponse
E11	Je savais la réponse de la question	Je connaissais la réponse
E12	Je savais	Je savais
E13	Rien	Rien
E14	L'ambiance de la classe	L'ambiance de la classe et le professeur
E15		Je sais pas, la fatigue
E16		Peu de monde

À quelle occasion tu l'as fait ?		
élève	20 janvier	24 janvier
E1	Travail pratique	
E2	<i>pas de réponse</i>	<i>pas de réponse</i>

À quelle occasion tu l'as fait ?		
élève	20 janvier	24 janvier
E3	Quand je connaissais le réponse	Quand j'ai la réponse et quand j'ai envie
E4	<i>pas de réponse</i>	
E5	<i>pas de réponse</i>	<i>pas de réponse</i>
E6	Pour avoir des points à l'oral	
E7	Demander du vocabulaire	
E8	Lors d'une question	
E9	A la réponse d'une question	
E10	Une question sur la pince verbale	J'ai été interrogé par vous
E11	Pour répondre à une question	Après une question
E12	Pour la vérité	Pour la vérité
E13	Plusieurs	Plusieurs
E14	Car j'avais la réponse et je voulais faire avancer le cours	J'avais la réponse
E15		<i>pas de réponse</i>
E16		<i>pas de réponse</i>

Réponse : Non

Pourquoi tu ne l'as pas fait ?		
élève	20 janvier	24 janvier
E15	Car je n'avais rien à dire	

Qu'est-ce qui t'encouragerait à le faire?		
élève	20 janvier	24 janvier
E15	Des choses que je sais	

## Classe B

Réponse : Oui

Qu'est ce qui t'as mis en confiance pour le faire ?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ea	<i>pas de réponse</i>	
Eb	Je sais pas	Je ne sais point.
Ec	<i>pas de réponse</i>	<i>pas de réponse</i>
Ed	Le fait d'avoir le bon vocabulaire pour faire une phrase correcte	
Ee	La professeure	J'étais motivée par la classe
Ef	On m'a interrogé mais sinon je connaissais la réponse	Mon groupe
Eg	Car j'avais la bonne réponse	être sur de la bonne réponse
Ei		La prof m'a obliger
Em		Je connaissais la réponse et j'étais motivée par la classe
En		Aider mes camarades ayant des difficultés de compréhension et de formulation dans la langue allemande
Eo		Je ne sais point.
Ep		Ce qui ma mis en confiance c'est le fait que je n'est rien a perdre
Eq		Mon texte et mon coequipier
Er		<i>pas de réponse</i>

À quelle occasion tu l'as fait ?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ea	Quand on m'a interrogé	
Eb	Une question sur un exercice	Questions, exercices,...
Ec	J'ai été interrogé	Interrogation orale
Ed	Quand le prof a posé une question	

À quelle occasion tu l'as fait ?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ee	A une interrogation orale	Pour vous répondre et donner la réponse
Ef	On a posé une question	Travail de groupe
Eg	Lorsque nous avons corriger des escercice	Correction d'exercice
Ei		<i>pas de réponse</i>
Em		Pour répondre et donner la bonne réponse afin de faire avancer le cours
En		Idem
Eo		Pour répondre à des exercices, où lire des consignes
Ep		Je ne sait plus
Eq		A l'occasion d'un exercice
Er		Lire une consigne

Réponse : Non

Pourquoi tu ne l'as pas fait ?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ea		J'étais tétanisé à l'idée de répondre
Eh	Je comprenais pas la question	
Ei	Je ne connais pas les réponses	
Ej	Ich weiß es nicht	J'avais la flemme
Ek	Je ne connaissais pas les réponses ou je ne voulais pas	La flemme
El		Je ne sais pas

Qu'est-ce qui t'encouragerait à le faire?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ea		Je ne sais pas
Eh	Plus traduire en français	

Qu'est-ce qui t'encouragerait à le faire?		
élève	17 janvier	20 janvier
Ei	Des sous	
Ej	Aucune idée	Aucune idée
Ek	Je ne sais pas	Rien
Ei		<i>pas de réponse</i>

## 4ème de couverture

### **Résumé en français (1000 à 1500 signes espace compris)**

Ce mémoire professionnel porte sur les pratiques d'enseignement qui incitent élèves à prendre la parole à l'oral en langue étrangère et plus particulièrement dans deux classes de secondes. Nous nous centrons sur les façons de mener la classe qui vont créer une ambiance propice à la prise de parole des élèves. À travers le retour d'élèves de classes de Seconde à Aix-en-Provence, nous avons cherché à établir des prémices de réflexions sur ce qu'implique prendre la parole pour un élève mais aussi pour un professeur. Ce que cela implique comme outils, comme mises en place, comme changements dans la conception du métier. Car, en effet, enseigner l'oral, ça n'est pas enseigner à verbaliser l'écrit. C'est bien un apprentissage à part entière, un pan important de l'apprentissage d'une langue qui est souvent laissé à l'écart, faute de temps ou de méthodes. Posture de l'enseignant, ambiance de classe, note de participation, activités qui ont un sens pour les élèves, méthodes de distributions de la parole sont autant de pratiques de classes qui sont passées au crible dans ce mémoire. Les résultats montrent que la prise de parole des élèves ne peut se faire sans un cadre précis, motivant, incitateur et vecteur de progrès.

### **Résumé en anglais (1000 à 1500 signes espace compris)**

This dissertation focuses on teaching practices that encourage students to speak in a foreign language, particularly in two Seconde form classes. We focus on the ways of running a class that will create an atmosphere that encourages speaking. Through the feedback of students in Seconde form classes in Aix-en-Provence, we sought to establish the beginnings of reflections on what speaking implies for a pupil and also for a teacher. What this implies in terms of tools, implementation and changes in the conception of the teaching profession. For, in fact, teaching oral expression is not the same as teaching the verbalisation of the written word. It is an independent learning process, an important part of language learning, which is often neglected due to lack of time or methods. The teacher's posture and attitude, the classroom atmosphere, the grade for participation, the activities that have meaning to the pupils, the methods of distributing speech are all classroom practices that are examined in this dissertation. The results show that pupils speaking is only possible within a clear and concise framework that is motivating, encouraging and stimulates progress.

### **Mots clés en français (5 séparés par des virgules) :**

Prise de parole, Ambiance de classe, Note de participation, Sens des apprentissages, Posture de l'enseignant.

### **Mots clés en anglais (5 séparés par des virgules) :**

Speaking, Classroom atmosphere, Grade for participation, Meaning of learning, Teacher's posture and attitude