



**HAL**  
open science

# La participation à l'oral : entre enjeux disciplinaires et socioculturels

Salma Boublaine Bouyzugade, Azenneth Cerdas Jimenez

► **To cite this version:**

Salma Boublaine Bouyzugade, Azenneth Cerdas Jimenez. La participation à l'oral : entre enjeux disciplinaires et socioculturels. Education. 2024. dumas-04657855

**HAL Id: dumas-04657855**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04657855v1>**

Submitted on 22 Jul 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.

## Master MEEF

### « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

#### Mention second degré Mémoire

### La participation à l'oral : entre enjeux disciplinaires et socioculturels

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

soutenu par  
BOUBLAINE BOUYZGUADE Salma  
CERDAS JIMENEZ Azenneth

Mémoire présenté le 30 janvier 2024  
en présence de la commission de soutenance composée de :  
Rebecca Starkey-Perret, directrice de mémoire  
Rebecca Starkey-Perret et Marie-Ange Dat, membre de la commission



## **Résumé :**

Notre mémoire traite de la participation à l'oral en classe de langues. Dans un contexte de plus en plus plurilingue comme le nôtre, la prise de parole semble être un questionnement présent dans la recherche en didactique des langues. C'est pourquoi, ce mémoire cherche à analyser la participation à l'oral dans un contexte déterminé, en Réseau d'éducation prioritaire. De fait, l'enjeu que suppose la prise de parole est aussi bien lié à la discipline enseignée (l'espagnol et l'anglais) qu'au milieu socioculturel de l'élève. Nous avons exploré un panorama de freins internes et externes au cadre scolaire possibles d'empêcher la prise de parole ; mais également, un ensemble de leviers susceptibles de la favoriser, par le biais de lectures, d'entretiens et de questionnaires. Les résultats principaux montrent que la représentation de la participation à l'oral, aussi bien par les enseignants que par les élèves, est étroitement liée aux relations établies entre la place de l'oral et les enjeux socioculturels en classe de langues. La pluralité des langues présente dans l'hétérogénéité des classes, ne semble pas être encore un levier pédagogique facilitateur pour participer à l'oral.

**Mots clés:** la participation à l'oral, la peur à l'erreur, l'anxiété langagière, le regard d'autrui, l'évaluation, la motivation, la mixité sociale, REP, l'approche plurilingue.

## **Resumen :**

Nuestra tesina trata de la participación oral en el aprendizaje de idiomas. En un contexto cada vez más plurilingüe como el nuestro, el uso del habla parece ser un cuestionamiento actual dentro del ámbito de la didáctica de los idiomas. Con esta investigación buscamos analizar la participación oral en un contexto determinado, en *Réseau d'éducation prioritaire*. Efectivamente, el desafío que supone el uso del habla está en relación tanto con la disciplina estudiada (español e inglés) como con el entorno sociocultural del alumno. Hemos explorado un panorama de obstáculos internos y externos en el marco escolar que pueden impedir el uso del habla. Además, hemos propuesto un conjunto de herramientas susceptibles de favorecerlo. Todo esto, a través de una recolección de datos que se basó en lecturas, entrevistas y cuestionarios. Los principales resultados muestran que la representación de la participación oral, tanto para los docentes como para los alumnos, está estrechamente enlazada con las relaciones establecidas entre el habla y los desafíos socioculturales en el aprendizaje de idiomas. La pluralidad de idiomas presente en la heterogeneidad de las aulas, aún no parece ser una herramienta pedagógica que facilite la participación oral.

**Palabras clave:** participación oral, miedo al error, ansiedad lingüística, mirada del otro, evaluación, motivación, diversidad social, REP, el enfoque plurilingüe.

## Remerciements

Tout d'abord, nous voudrions remercier chaleureusement notre directrice de mémoire, Mme Rebecca Starkey-Perret, pour sa disponibilité, son suivi rigoureux et ses conseils qui nous ont permis d'aboutir à une étude si riche pour nous, en tant que futures enseignantes de langues.

Nous remercions particulièrement notre tuteur M. Olivier Paillard pour son soutien, son écoute et son partage de connaissances et d'expériences, qui nous ont permis d'aborder notre sujet de mémoire sous une autre perspective. De plus, nous remercions également la participation de tous les professeurs de langues et de tous les élèves qui ont contribué à notre recueil de données.

Nous remercions également Mme Marie-Ange Dat, en tant que membre du jury, pour avoir pris le temps de lire et d'évaluer notre travail, et en tant que professeure pour le partage de ses savoirs dans le domaine de l'acquisition de la L2.

Nous adressons notre gratitude à nos familles pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements, leur confiance en nous.

Et enfin, nous adressons nos sincères remerciements à nos formateurs de l'INSPE et de la FLCE, pour leurs apports théoriques et pratiques mais surtout pour leur confiance en nous.

Nous tenions à nous adresser un mot l'une envers l'autre : merci pour ton soutien dévoué qui m'a permis de ne rien lâcher et pour m'avoir accompagnée dans cette aventure de la recherche.

## Table des matières

INTRODUCTION .....	9
Chapitre 1 : Cadre théorique .....	11
1. La participation.....	11
1.1. Définition .....	11
1.2. La participation à l’oral en classe de langues.....	13
1.3. La place de l’oral en classe de langues .....	14
1.4. Évaluation de la participation.....	15
2. Les freins à la participation à l’oral .....	17
2.1. Les freins généraux .....	17
2.1.1. L’anxiété langagière.....	18
2.1.2. L’erreur : un outil d’apprentissage qui fait peur aux élèves .....	22
2.1.3. Le regard des autres .....	25
2.2. Les freins spécifiques au contexte.....	27
2.2.1. La mixité sociale et l’émergence des REP .....	28
2.2.2. Conception encore stigmatisante du REP .....	29
2.2.3. Une portée sociale sous-jacente .....	30
2.2.4. Le bilinguisme soustractif.....	31
3. Les leviers pour favoriser la participation à l’oral .....	33
3.1. La relation enseignante-élève .....	34
3.2. Donner du sens aux apprentissages.....	35
3.2.1. La représentation des enseignants .....	35
3.2.2. L’élève et la matière enseignée .....	36
3.3. La motivation .....	37
3.4. Aider l’apprenant à prendre confiance en soi .....	38
3.5. Valoriser les langues de la classe : vers une approche plurilingue .....	41
3.5.1. Une langue avant tout dite de « migration » .....	41
3.5.2. Une conception monolithique de la langue .....	41
3.5.3. L’approche plurilingue introduite par le CARAP .....	43
Synthèse problématisée.....	46
Chapitre 2 : Cadre méthodologique .....	48
1. Méthodologie de la recherche .....	48

1.1.	Description du contexte de la recherche .....	48
1.2.	Instruments et critères d'analyses .....	49
1.2.1.	L'entretien .....	49
1.2.2.	Le questionnaire .....	52
1.3.	Présentation détaillée du questionnaire.....	54
1.4.	Procédés d'analyse.....	61
1.4.1.	L'entretien .....	61
1.4.2.	Questionnaire .....	62
2.	La présentation des résultats et analyse des données.....	62
2.1.	Résultats et analyse de l'entretien semi-directif .....	62
2.1.1.	Le parcours de nos interviewés depuis leur début de carrière jusqu'ici.....	62
2.1.2.	Choix ou envie de travailler en REP .....	64
2.1.3.	La définition de la participation à l'oral.....	66
2.1.4.	La place de la participation à l'oral en classe de langues.....	68
2.1.5.	L'évaluation de la participation à l'oral .....	75
2.1.6.	Les facteurs qui entrent en jeu pour favoriser la participation à l'oral .....	78
2.1.7.	L'approche plurilingue : une stratégie pédagogique qui peut motiver les élèves à participer ?.....	81
2.2.	Résultats et analyse des questionnaires.....	83
2.2.1.	Le profil des élèves .....	84
2.2.2.	Question n°1 : La définition de la participation à l'oral en classe de langues	84
2.2.3.	Question n°2 : L'utilité de la participation à l'oral .....	86
2.2.4.	Questions n°3 : Le caractère volontaire de la participation à l'oral .....	87
2.2.5.	Question n°5 : La fréquence de la participation à l'oral .....	88
2.2.6.	Question n°8 : Les raisons pour lesquelles les élèves participent à l'oral .....	89
2.2.7.	Question n°9 : Les raisons pour lesquelles les élèves ne participent pas à l'oral.....	90
2.2.8.	Question n°10 : Les élèves ont peur de s'exprimer à l'oral .....	91
2.2.9.	Question n°11 : Les élèves ont peur de se tromper à l'oral .....	91
2.2.10.	Question n°12 : Les élèves ont peur du regard de leurs camarades lorsqu'ils prennent la parole.....	92
2.2.11.	Question n°13 : Les élèves ont peur du regard de leurs enseignants lorsqu'ils prennent la parole.....	92
2.2.12.	Question n°14 : Les préférences des élèves pour participer à l'oral .....	93

2.2.13.	Question n°17 : Les motivations des élèves à participer à l’oral .....	94
2.2.14.	Question n°18 : Faut-il avoir un bon niveau pour participer à l’oral ?.....	95
2.2.15.	Question n°20 : Les activités qui font participer les élèves.....	96
2.2.16.	Question n°21 : Les élèves participent davantage lors des activités où l’on découvre des aspects culturels .....	97
2.2.17.	Question n°22 : La quantité de langues parlées par les élèves .....	98
2.2.18.	Question n°23 : Parler plusieurs langues motive les élèves à participer à l’oral.....	100
2.2.19.	Question n°24 : Lorsqu’un élève apprend une langue, il la compare avec sa langue maternelle .....	101
2.2.20.	Question n°25 : Il est difficile pour l’élève d’apprendre plusieurs langues sans les mélanger .....	102
2.2.21.	Question n°26 : Il est impossible pour l’élève d’apprendre plusieurs langues en même temps .....	102
2.2.22.	Question n°29 : Les conséquences d’une mauvaise note de participation	103
2.2.23.	Question n°30 : L’importance de la note de participation à l’oral selon les élèves.....	104
3.	Bilan et discussion des résultats.....	104
3.2.	Vérification des hypothèses et réponses aux questions de recherche .....	105
3.2.1.	Hypothèse 1 : La participation et sa/ses perceptions.....	105
3.2.2.	Hypothèse 2 : L’évaluation un frein ou une motivation ?.....	108
3.2.3.	Hypothèse 3 : Le répertoire linguistique et culturel : une plus-value qui favorise la participation à l’oral .....	109
3.3.	Les limites.....	112
3.4.	Les apports professionnels.....	113
4.	Conclusion .....	114
BIBLIOGRAPHIE.....		115
Table de figures.....		122
Tableau des tableaux .....		123
Table des annexes .....		124
Annexe 1 : Guide d’entretien .....		125
Annexe 2 : Entretien avec l’enseignant(e) d’espagnol 1 .....		127
Annexe 3 : Entretien avec l’enseignant(e) d’espagnol 2.....		138



Annexe 4 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 3.....	150
Annexe 5 : Entretien avec l'enseignant(e) d'anglais 1.....	160
Annexe 6 : Le questionnaire destiné aux élèves .....	184
Annexe 7 : Exemple de questionnaire rempli par un(e) élève .....	189
Annexe 8 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'espagnol.....	194
Annexe 9 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'anglais.....	197

# INTRODUCTION

Dans l'espace d'une classe de langues vivantes, s'exprimer à l'oral devant un public peut s'avérer être un frein pour l'apprenant. De manière générale, les rapports à l'oral ne sont pas ressentis de la même façon d'une personne à l'autre et, ils peuvent aussi changer selon le contexte et les statuts sociaux respectifs des interlocuteurs. Dans le cadre scolaire nous nous habituons à prendre la parole notamment avec l'interaction dans les travaux en groupes, et avec la présentation à l'oral lors des activités individuelles ou collectives. En favorisant l'expression orale, les enseignants aident ainsi les apprenants à préparer leur entrée progressive dans la capacité à exprimer une opinion, à proposer un argument ou à émettre une critique.

Selon nos observations, cette progression se fait par étapes : les apprenants entament tout d'abord la répétition à l'oral des thèmes abordés en cours, puis ils effectuent un travail préparatoire en vue d'une restitution à l'oral. D'après nos expériences, il est vrai que l'expression orale peut sembler un acte naturel ou encore « facile », puisqu'on communique naturellement avec notre famille, nos amis, notre entourage. Néanmoins, quels sont les freins internes et externes du cadre scolaire qui ont un impact sur la participation à l'oral en cours de langues ? Quels sont les moyens pour la favoriser ? Voici notre questionnement de départ. Toutefois, il nous est indispensable de mentionner les différentes expériences qui nous ont marquées afin d'explicitier au mieux notre choix de sujet de réflexion.

Pour Azenneth, le choix de ce sujet est issu d'une expérience personnelle : l'année de sixième de sa fille, le professeur d'anglais a noté la participation à l'oral. Du point de vue d'Azenneth, cette note représentait davantage une évaluation de la capacité de l'élève à lever spontanément la main en classe, autrement dit à prendre la parole en public, plutôt qu'une évaluation de l'investissement du travail personnel et de la capacité à s'exprimer dans la langue étrangère. Azenneth s'est donc interrogée sur la participation à l'oral de façon générale, comment la favoriser, comment l'encourager et comment l'évaluer.

Salma a choisi ce sujet à partir de son vécu également, en tant qu'élève allophone en France. En effet, elle part d'une comparaison des systèmes éducatifs français et espagnol. Elle considère que l'oral en classe est perçu, en France, comme tout un ensemble de règles ou de structures grammaticales qu'il faut connaître avant de prendre la parole. Huit ans en arrière, elle était très à l'aise à l'oral et elle participait en classe, en Espagne. Lorsqu'elle est arrivée dans un pays qui lui était inconnu, elle a dû expérimenter le rapport avec une autre langue et

donc, une autre culture. Ceci l'a énormément affecté dans sa scolarité mais surtout dans sa manière d'être et de penser dans un cadre scolaire. Cette différence, elle l'a également senti au sein du collège où le rapport en classe de langues n'était pas le même qu'en classe de français, d'histoire ou de mathématiques. Par exemple, la notion de vouvoiement était une première frontière pour elle. C'est ainsi que sa participation à l'oral a commencé à diminuer. Elle sentait une pression, un besoin de réfléchir, de préparer ses réponses et surtout elle craignait l'erreur. Elle avait l'impression, par le comportement des professeurs et des élèves, qu'il n'y avait pas de place pour l'erreur. Enfin, c'est également grâce à une expérience professionnelle en tant qu'AED (Assistante d'éducation en préprofessionnalisation) au sein d'un collège Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), qu'elle s'est intéressée à l'implication remarquable des apprenants lors de la participation à l'oral en classe de langues.

Ce partage d'expériences nous a permis de déboucher sur tout un questionnement commun autour de la notion de participation et de son rôle en classe de langues. Dans un premier temps nous nous sommes interrogées sur la notion de participation du point de vue de la recherche en acquisition des langues. Mais aussi, dans un deuxième temps, nous nous sommes interrogées sur la conception que les professeurs ont de cette notion. Pour arriver, dans un troisième temps, en tant que futures enseignantes, à nous interroger sur le rôle de la participation en classe de langues du point de vue des élèves.

L'énumération de ces questionnements nous permettra de guider notre sujet de réflexion. Grâce à nos lectures, nous avons relevé de nombreux obstacles liés à la participation à l'oral. D'une part, dans le contexte d'apprentissage nous pouvons relever les réactions que peut expérimenter l'élève lorsqu'il participe à l'oral. D'autre part, dans le contexte socioculturel nous pouvons nous interroger sur l'expérience de l'élève, son profil, sa personnalité et comment ceux-ci contribuent lors de la prise de parole.

En partant de ces considérations, nous nous intéressons aux freins internes et externes du cadre scolaire qui interviennent dans la participation à l'oral en classe d'espagnol mais également aux moyens pour la favoriser. Dans un premier temps, nous aborderons la définition du terme participation, ainsi que les composantes qui l'englobent. Dans un deuxième temps, nous exposerons les freins à la fois générales et spécifiques dans le cadre de l'acquisition d'une L2 dans un milieu donné. Dans un troisième temps nous analyserons les leviers pour favoriser la participation à l'oral.

# Chapitre 1 : Cadre théorique

## 1. La participation

### 1.1. Définition

Tout commence avec le mot participer. Selon le Robert<sup>1</sup>, participer c'est « prendre part à un jeu, à un travail ». Lorsque l'on participe, on collabore, on coopère, on apporte sa contribution, c'est un choix voulu et spontané. Par conséquent, d'une certaine manière la participation peut avoir une connotation positive car cela peut être plaisant. Pourtant à l'école, la définition de participation à l'oral n'est pas très claire. Même si les différents acteurs de la communauté éducative pensent comprendre le sens de ce mot et de tout ce qu'il implique (Charlot & Reuter, 2012, p. 86). Toutefois, le Référentiel des compétences communes à tous les professeurs (2013, p. 25) explicite que l'enseignant s'engage à « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ». La participation des élèves fait en effet partie du contrat tacite établi entre ses différentes parties.

Si l'on demande aux élèves, ce que participer veut dire, pour eux, c'est lever la main pour répondre aux questions proposées par l'enseignant (Charlot & Reuter, 2012, p.98). Selon l'Inspection générale de l'éducation nationale (2000), l'enseignant guide ainsi les apprentissages en formulant les bonnes questions pour obtenir de ses élèves les réponses qui lui permettront d'organiser son cours. Son objectif principal est de faire parler les élèves. La participation est ainsi conçue comme le fait de répondre aux questions posées par l'enseignant, c'est-à-dire, la mise en place d'un cours dialogué, où la participation est toujours liée à l'oral (Charlot & Reuter, 2012, p. 95). Ce qui nous fait comprendre que les interactions langagières sont le seul vecteur d'un véritable apprentissage.

---

<sup>1</sup> Le dictionnaire Robert en ligne <https://dictionnaire.lerobert.com>

Nous pouvons ainsi proposer une première définition de participation :

« Se questionner sur la participation d'un élève, c'est alors se demander quelle part il prend à la vie de la classe, entendue comme système pluriel. La participation est ainsi 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. 86).

L'initiative de participation peut ainsi provenir de l'éducateur comme de l'apprenant. Encore faut-il que le contexte propose des situations authentiques de participation. Participer en classe de langues peut se manifester de différentes sortes à savoir de manière individuelle, sous la sollicitation d'un professeur ou une évaluation orale, ou de manière collective, à l'issue d'un travail en groupe. Néanmoins, c'est une participation que nous qualifierons d'individualiste car elle ne mobilise pas l'intervention de la collectivité de la classe.

Il est rare que la participation des élèves soit plus importante que celle de l'enseignant qui dirige, mais monopolise parfois la parole tout au long de la séance (Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, 2000, p. 94). En effet, il s'agit d'une participation qui s'avère être programmée par l'enseignant qui a préparé en amont le déroulement de son cours. Il ne veut pas perdre du temps car il compte sur la fluidité de sa séance pour atteindre ses objectifs et plusieurs raisons pourraient l'en empêcher. L'enseignant se voit ainsi piégé dans un rôle traditionnel de transmetteur de savoirs, tout comme l'élève dans son rôle d'apprenant. Ce qui débouche sur une dichotomie de la participation. Les chercheurs constatent que « les élèves sont bien souvent réduits à des rôles de figurants dans des structures qui les inhibent et ne correspondent que rarement à leurs attentes » (Chauvigné, Etienne & Clavier, cité par Haeberli, Pagoni & Maulini, 2017, p. 110), et « la majorité des élèves interrogés voient en la participation un moyen détourné d'accentuer la surveillance et le contrôle de leurs activités » (Condette, cité par Haeberli et al., 2017, p. 113).

Cependant, les situations de participation à l'oral dans une salle de classe sont diverses : répondre à l'appel, faire le *repaso*<sup>2</sup>, répondre à d'éventuelles questions, interagir dans un travail de groupe, etc.

---

<sup>2</sup> Il s'agit d'une pratique couramment observée dans le secondaire. Le *repaso* a lieu au début de chaque cours où l'on restitue le travail fait dans le cours précédent.

Dans une salle de classe, l'organisation de l'espace contribue à une participation qu'on appellerait efficace, c'est-à-dire que l'espace est propice à une confrontation de l'élève avec la situation d'apprentissage. L'enseignant dans son rôle de pédagogue veille à mettre en place une disposition de tables pour donner la possibilité aux élèves d'interagir à l'oral, d'une part avec le professeur et d'autre part avec les autres élèves (Rivoire, 2015, p. 19).

## 1.2. La participation à l'oral en classe de langues

En effet, dans les cours de langues vivantes, on entend par son appellation la manifestation de l'oral en classe. L'importance de celle-ci est issue de tout un processus épistémologique, qui permet d'exposer une évolution de la place de l'oral, de manière croissante. Selon l'Inspection (2000, p.1), « l'oral a toujours figuré au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes ».

La participation à l'oral en classe de langues s'avère être alors un objectif qui s'inscrit de manière implicite dans l'évolution récente de la conception de la langue. Selon l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2000, p.2), « ils ont introduit une langue orale différente : celle de l'échange ». Dans toutes les méthodologies antérieures, on parle de l'importance de l'oral mais nous n'avons aucune indication sur la manière dont elle doit se manifester, si ce n'est qu'à travers des objectifs proprement didactiques. Dans la perspective actionnelle, les élèves réalisent des tâches concrètes avec un but précis, on les considère comme des véritables acteurs de leur apprentissage car ils doivent communiquer pour arriver à accomplir les tâches proposées par l'enseignant (Conseil de l'Europe, 2001, p.19). Dans l'approche neurolinguistique, les principes d'apprentissages se basent sur le développement de la littératie, et s'appuient essentiellement sur l'oral. Les élèves écoutent leur professeur pour comprendre et pouvoir à leur tour utiliser la langue (Germain & Netten, 2010, p. 532). Mais comment rendre la prise de parole équitable dans un espace qui se voit parfois monopolisé par le professeur ? Dans ce cas-là, le rôle de l'enseignant est de laisser plus de place à la parole des élèves mais aussi de provoquer l'apparition d'échanges authentiques, spontanés, en s'appuyant sur sa maîtrise des procédés d'enseignement.

En effet, la compétence de communication semble être l'intérêt primordial de la participation en classe de langues. Selon le programme du cycle 4 (2018, p.33) « l'enseignement des langues du cycle 2 au cycle 4 est conçu pour offrir une continuité dans les

apprentissages qui permet de consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication en appui sur des contenus linguistiques et culturels ».

La participation se définit également comme le « fait de communication, supposant un certain nombre de comportements, notamment langagiers, attendus de l'élève dans le contexte de la situation de cours. Sorte de singulier collectif, elle se réalise sur un mode éminemment individuel mais n'a de sens qu'engagée dans une activité collective » (Charlot & Reuter, 2012, p. 86), d'où l'importance du travail en groupe pour développer des compétences socioculturelles.

### 1.3. La place de l'oral en classe de langues

La notion de compétence de communication a pris de l'ampleur depuis quelques décennies (Arnold, 2006, p. 410). En effet, tout être humain a la capacité cognitive innée à produire et à comprendre un nombre illimité de phrases, c'est-à-dire que nous avons tous la capacité de communiquer dans une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère (Lambert, 2021, p. 57). Cette évolution de la compétence communicative dans le domaine des langues a entraîné un développement de la production orale pour améliorer la communication. Pourtant, lorsque l'acte de communication concerne l'apprentissage d'une langue étrangère dans une salle de classe, les résultats ne sont pas aussi évidents. Selon Arnold (2006, p. 410) « pour atteindre un tel objectif il faut beaucoup plus de temps que celui dont nous disposons d'habitude en classe » car « le fait d'entendre la langue ou de la lire ne suffit pas pour l'acquérir ».

Notons que selon le Bulletin officiel spécial n° 1 (2019), le niveau visé du Cadre européen commun de référence pour les langues à la fin du lycée est B1, niveau avancé, pour la langue choisie en LV2. Néanmoins, c'est une conception qui va à l'encontre du domaine de la recherche, qui elle s'intéresse aux processus du développement langagier, lesquels sont individuels et dépendent des caractéristiques de chacun. Les programmes officiels sont élaborés dans une optique institutionnelle, en effet « le rapport entre durée et apprentissage des langues est envisagé d'après une perspective utilitariste, pragmatique et idéologique » (Aguilar Río, Brudermann, Burrows & Trévisiol- Okamura, 2022, p. 5).

Si ce premier frein concerne l'institution éducative, le professeur semble s'être soumis à cette réalité en laissant peu de place à l'oral pour répondre au mieux à ses critères d'enseignant comme représentant de l'autorité, détenteur du savoir, ce qui nous rapproche plutôt d'une

perspective traditionaliste. De plus, il convient de prendre en compte les difficultés qui peuvent aussi susciter le développement de l'oral dans une classe composée de 30 élèves ou plus, censés avoir entre 150 et 180 minutes de cours par semaine. En effet, si l'on prend en compte le temps, il semblerait que le professeur ne pourra pas donner la parole à chaque apprenant dans une même heure de cours. Ainsi, dans un cours de langues l'enseignant manie, avec son habileté didactique et pédagogique, les compétences communicatives que l'apprenant doit maîtriser afin de correspondre au niveau requis à la fin de l'année. (Inspection, 2000, p.1)

L'oral suppose la moitié des pratiques langagières, cela ne veut pas dire que l'oral l'emporte par rapport à l'écrit. Toutefois, en classe de langues on cherche davantage à ce que l'apprenant puisse développer ses habiletés linguistiques afin de lui donner une ouverture sur le monde, le faire voyager, le faire parler, etc. Cependant « le développement langagier serait impossible à traiter en seuls termes de volume horaire de cours présentiels » (Aguilar Río et al., 2022, p. 4-5), bien que tous les élèves d'une même classe soient apparemment au même niveau, la durée d'exposition à la langue est courte et l'évolution des apprentissages diffère d'un élève à l'autre.

Ainsi, le processus de développement langagier dépend en partie du niveau de départ de l'apprenant, de la relation pédagogique et enfin des politiques éducatives. Nous retiendrons ainsi l'importance de la durée d'exposition à la langue qui est primordiale ; l'utilisation de la L1 par rapport à la L2 ; le bagage langagier ; la capacité cognitive de l'élève ; la durée d'apprentissage en milieu guidé ; les expériences des élèves ; leur personnalité, entre autres (Aguilar Río et al., 2022, p. 6), comme facteurs qui vont influencer la perspective de l'enseignant sur l'acquisition d'une L2 d'un utilisateur élémentaire.

#### 1.4. Évaluation de la participation

La participation est souvent soumise à l'appréciation et l'évaluation de l'enseignant. Cela n'empêche pas le fait que les professeurs ont parfois du mal à mesurer l'efficacité de la participation dans la mise en place des apprentissages. Le professeur peut faire face à des difficultés pour évaluer sur des critères objectifs, car en effet tout comme la notion de participation, la notion d'évaluation est aussi ambiguë. La relation entre évaluation et notation est parfois infime (Narcy-Combes, 2005, p. 103).

Il arrive que les professeurs octroient une note de participation à l'initiative de prise de parole des élèves, comme le constate le Rapport de l'Inspection générale de l'éducation



nationale (2000, p. 20) : « Une pratique répandue consiste à déplacer la cible de l'évaluation du qualitatif vers le quantitatif et à attribuer une note dite de « participation ». Une telle démarche peut être lourde de conséquences si elle se combine [...] avec une tendance à un recours excessif au volontariat ». En effet, l'évaluation de la participation est un système aléatoire car il est difficile de mesurer l'implication de l'élève dans une classe de langue si on fait toujours recours au volontariat. Pourtant le rapport n'explique pas clairement les critères d'évaluation qui sont mesurés dans ce type de notation de la participation : si c'est le fait de lever la main pour répondre aux demandes du professeur, ou le fait de donner une réponse à la question, même si la réponse n'est pas correcte, ou simplement le fait de donner la bonne réponse, etc.

Selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013, p. 101) :

« l'évaluation, en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs ».

En vue de ces propos, la définition de l'évaluation consiste à vérifier l'acquisition des savoirs, sous forme orale ou écrite. Néanmoins la participation à l'oral relève d'une notation qui s'intègre à travers différents formats, comme par exemple l'auto-évaluation, dans le corpus des notes de l'élève à la fin du trimestre. Dans ce sens, l'évaluation est propre à chaque enseignant car c'est celui-ci qui en détermine les critères.

Le professeur croit bien faire en donnant une note de participation à l'élève, car pour lui c'est peut-être une façon de l'encourager à prendre la parole en public, mais cette imposition l'oblige à s'exposer devant les autres élèves. L'espace de la salle de classe est un micro-cosmos qui devrait au moins instaurer un cadre de bienveillance pour créer des relations entre les différents participants, mais parfois ces participants ne se sentent pas en confiance et ont peur de s'exposer aux autres. C'est pourquoi, Narcy-Combes (2005, p.99) affirme que : « L'évaluation apparaît dès lors comme une perception culturelle liée aux représentations des

êtres humains sur ce qu'est être bon en langue. De ce fait, l'échec et la réussite sont des représentations qui appartiennent au domaine socioculturel »

Toutefois il est important de se questionner sur la participation d'un élève, parce que c'est à travers cette interaction que l'apprenant prend part à la vie de la classe. Mais certains élèves ne participent pas car ils ne se sentent pas légitimes ; ils considèrent que la participation est réservée aux élèves brillants (Charlot & Reuter, 2012, p. 100). D'autres ne participent pas par peur de l'erreur (voir paragraphe 2.2) ou de prendre la parole en public (voir paragraphe 2.2).

## 2. Les freins à la participation à l'oral

S'exposer à l'oral peut s'avérer un réel combat pour des élèves qui ne sont pas habitués, pour des raisons que nous ignorons, à une communication directe face à autrui. Il nous a paru important de souligner, d'après nos expériences vécues en tant qu'élèves et des observations effectuées au sein d'un collège lors de nos stages, que l'enseignant peut se trouver face à des élèves qui ne participent pas. Par conséquent, son rôle en tant qu'éducateur et pédagogue est primordial. Nous sommes loin d'accepter l'acquisition des apprentissages de manière naturelle comme Joshua (1985, cité par Astolfi, 2020, p. 14) l'a critiquée avec le mythe naturaliste, concept inventé par ce dernier, issu de la méthode naturelle et la loi du tâtonnement expérimental. Astolfi (2020, p. 15) dit que « le principal écueil de cette conception, c'est qu'elle donne une vision trop unificatrice des choses ».

### 2.1. Les freins généraux

Les travaux de recherche en acquisition des langues nous aident dans notre réflexion sur l'apprentissage d'une L2 (Narcy-Combes, 2005, p. 21). Dans le cadre de l'acquisition d'une L2, il s'agit d'une construction qui peut s'avérer plus complexe que l'acquisition de la L1 dans un milieu donné. En effet, le professeur enseigne le fonctionnement d'une langue qui n'a pas forcément de lien social, familial, culturel avec les élèves, ce qui complexifie sa tâche. De plus, il veille à proposer un espace propice à l'apprentissage, on entend par là que la didactique ne suffit pas, et que la pédagogie ainsi que la psychologie sont fondamentales. De fait, « les enjeux affectifs et culturels, les motivations, les conditions d'apprentissage ne sont pas les mêmes et influent considérablement sur le succès des apprentissages » (Narcy-Combes, 2005, p.22). Cependant, ce ne sont pas les seuls aspects qui entrent dans la complexité de l'acquisition d'une L2. Selon Monso, Fougère, Givord et Pirus (2019, p. 23) « au sein d'un établissement, les

élèves sont influencés par la composition socio-économique et le niveau scolaire de leurs pairs». Cette influence s'exerce sur le plan individuel, on entend par là les caractéristiques et comportements des individus (élèves et parents), mais aussi sur le plan scolaire, par l'environnement commun, comme dans le choix de la L2 (Monso, et al., 2019, p. 23-24).

Le positionnement de l'apprenant est important dans la mesure où il peut se sentir comme un « étranger » lorsqu'il parle en L2. S'exposer à l'oral signifie également s'exposer à autrui et par conséquent devoir être acceptés par leurs pairs (Arnold, 2006, p. 412). Selon le concept de « jeu intérieur » (*inner game*) développé par Gallwey (1974, cité par Brewer, 2013, p. 119), la pratique d'une activité ne peut négliger le développement des compétences du « jeu intérieur ». De par jeu intérieur on étend les obstacles internes tels que la crainte, le doute, la distraction et les représentations ou suppositions limitantes. Il s'agit des freins principalement internes qui jouent dans les émotions de l'apprenant et peuvent s'exposer de manière inconsciente, c'est-à-dire, sans nécessairement s'en rendre compte (Brewer, 2013, p. 119).

### 2.1.1. L'anxiété langagière

Il existe des limites intrinsèques, c'est-à-dire qui touchent le volet cognitif ainsi que psychologique et voire psychique de l'élève et, qui perturbent ou freinent une participation à l'oral spontanée. Si dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, les enjeux sont tellement nombreux que le cours de langue, pour nécessaire qu'il soit, s'avère souvent insuffisant pour permettre aux élèves d'accéder à un haut niveau de compétence dans la discipline. Du point de vue neuroscientifique, les spécialistes confirment que tout organisme vivant est, par nature, « apprenant ». Il est donc possible d'en déduire qu'un organisme qui n'apprend pas est un organisme qui croit ne plus pouvoir apprendre. Affaibli, déçu, paralysé par la peur de l'échec, par l'angoisse de ne pas « réussir », par la tristesse et la déception, l'organisme apprend à se voir incapable d'apprendre (Trocmé-Fabre, 1999, p. 34, cité par Brewer, 2013, p. 122).

Des études ont été menées en vue d'exposer l'existence et l'implication d'une anxiété langagière dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le CECRL indique à ce sujet, de manière explicite, dans le paragraphe 5.1.3. la compétence « existentielle » que :

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (2001, p. 84).

D'autres insistent sur le caractère inné de l'affecte, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour reprendre les termes d'Arnold (2006, p. 408) « la dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères ». Les élèves sont alors confrontés, dans une dimension affective, à des réalités où ils ne peuvent pas échapper à l'influence de l'autre. Stevick (1980, cité par Arnold, 2006, p. 411) affirme par ailleurs que « Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe *dans et entre* les personnes pendant la classe ». En partant de ce constat, les éléments qui interviennent dans les personnes se manifestent par des réactions émotionnelles telles que la peur, la frustration, la tension, l'insécurité, en revanche, ce qui intervient entre les personnes est de nature externe à l'individu. Nous pourrions faire appel ici à la dimension socioculturelle dont sont concernés les élèves (Arnold, 2006, p. 411).

En partant de ce postulat, et pour une compréhension guidée et réfléchie, nous nous appuyerons sur les travaux dirigés par les pionniers qui se sont focalisés sur cette question. Horwitz (1986, cité par Jebali, 2018, p. 2) par exemple, nous propose la définition suivante :

*« We conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process »<sup>3</sup>*

Le contact avec une langue étrangère n'est pas inhabituel dans nos sociétés où règnent l'interculturalité, le bilinguisme, les polyglottes, etc. (Hu, 2008, p. 84). Cependant, les croyances et paradigmes qui existent sur de l'acquisition d'une langue étrangère de manière innée voire avec l'expérience sont souvent des « avis [qui] reposent sur l'empirie, sur

---

<sup>3</sup> « Nous concevons l'anxiété langagière comme un complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage d'une langue ». (Notre traduction)

l'expérience personnelle, sur ce qui a « marché » pour l'un, mais pas pour l'autre. Ainsi, le domaine de l'apprentissage des langues n'échappe ni aux stéréotypes ni aux préjugés » (Roussel & Gaonac'h, 2017, p. 4).

Entre sentiments, émotions et troubles psychiques, il se trouve que la confrontation avec une autre langue ne s'avère pas être si facile que l'on pourrait croire car elle provoque des réactions négatives. Les réactions peuvent être multiples, nous aimerions en citer une issue de nos observations de stage, parmi d'autres, qui n'est pas unique, mais qui nous a amené à travailler sur notre sujet de réflexion. Nous avons pu observer les réactions d'une jeune fille, lorsque celle-ci était interrogée devant toute la classe. Il s'agissait de répondre à une question liée à l'analyse d'un document. L'élève a été prise par ses émotions et s'est renfermée sur elle-même. En effet, les émotions que ressent l'individu ne sont pas faciles à contrôler. Des recherches ont montré qu'il existe une relation entre l'anxiété et les performances langagières. On fera appel ici au schéma du U inversé<sup>4</sup> proposé par McIntyre (1995) qui montre l'effet drastique que peut supposer une augmentation d'anxiété de la part de l'élève.

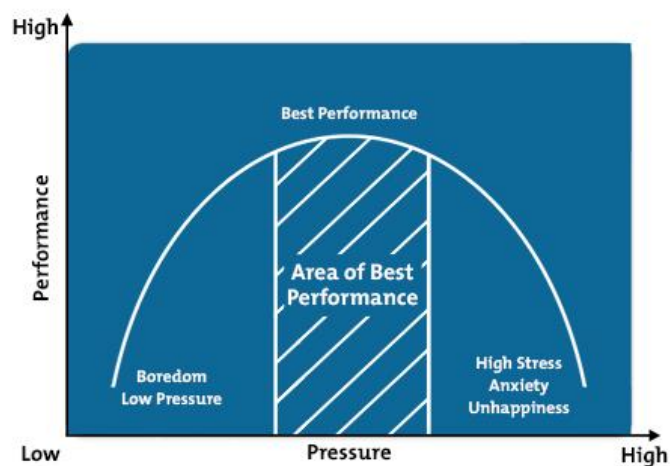


Figure 1 : Le schéma du U inversé

Le schéma du U inversé a pour but de démontrer à quel point le degré d'anxiété peut agir négativement sur l'apprenant. Plus le degré d'anxiété est élevé, plus l'élève réagit négativement. Ainsi, l'acquisition de la L2 se voit constamment freinée par des éléments psychiques internes chez l'élève. La prise de parole en L2 devant autrui serait susceptible de

<sup>4</sup> Source : <https://agencebeable2.com/the-inverted-u-theory-3/>

positionner l'apprenant dans une situation où son haut niveau de vulnérabilité serait important (Arnold & Brown, 1999 : 26-7, cité par Arnold, 2006, p. 411). La distance qu'implique la pratique d'une L2 et la manière dont elle est enseignée, se reflètent par des situations d'enseignement-apprentissage où les élèves sont voués à une non-conformité psychologique, qui se manifeste par des réactions émotionnelles. A l'issue de nos observations informelles, nombreuses sont les situations dans lesquelles nous entendons des élèves s'exclamer sur le fait qu'ils ne sont pas à la hauteur des exigences demandées. On entend souvent des expressions telles que « je suis nul(le) » ou « je n'y arriverai jamais ». Une telle constatation nous permet de nous questionner sur la fluidité et progressivité de l'apprentissage et l'acquisition d'une L2 et sur les raisons qui font que les apprenants s'expriment ainsi.

Horwitz, Horwitz et Cope (1986, cité par MacIntyre, 1989, p. 252-253) ont investigué sur les causes qui sont susceptibles de déclencher l'anxiété langagière :

*« Horwitz et al. (1986) describe three components of foreign-language anxiety. The first is communication apprehension. They propose that the language student has mature thoughts and ideas but an immature second-language vocabulary with which to express them. The inability either to oneself or to comprehend another person leads to frustration and apprehension. The second component, closely related to the first, is fear of negative social evaluation. Because students are unsure of themselves and what they are saying, they may feel that they are not able to make the proper social impression. The third component is test anxiety, namely, apprehension over academic evaluation. The pedagogical requirements of the school and teacher require that the student continually be assessed on aspects of proficiency while that proficiency is being acquired. »*

Parmi les causes figurent principalement l'appréhension de la communication, la crainte de l'évaluation négative et l'anxiété liée aux tests. Des facteurs qui touchent directement la L2 mais aussi la présence d'autrui, soit les élèves soit le professeur. Les conséquences de ces constats résultent « d'une très grande violence et minent dans les situations éducatives apparemment « normales », c'est-à-dire, culturellement admises » (Trocmé-Fabre, 1999, p.34 cité par Brewer, 2013, p.122).

Si l'anxiété langagière est un facteur qui affecte la prise de parole, la discipline en elle-même peut être une crainte exprimée par l'élève. C'est pourquoi, il nous a semblé pertinent de présenter la crainte à l'erreur comme un frein interne chez l'élève.

### 2.1.2. L'erreur : un outil d'apprentissage qui fait peur aux élèves

« Ellis souligne que le statut de l'erreur chez les apprenants de la langue est particulier, dans la mesure où pour eux l'erreur doit être éradiquée, alors qu'elle constitue une étape normale de l'acquisition du langage du petit enfant que, chez l'adulte locuteur natif, elle n'est au plus qu'un lapsus » (Narcy Combes, 2005, p. 101).

Une des limites, qui transcende le cadre de cours de langues, et qui freine ou régresse la progression scolaire de l'apprenant est la conception de l'erreur qu'il a commise : que ce soit une erreur de phonétique (en langues) comme de performance (contenu), (Narcy-Combes, 2005, p.102). Il est important de souligner que les enseignants n'ont pas tous une même conception de l'erreur et ne l'évaluent certainement pas de la même manière, ce qui explique la variation de sanctions et la valeur de celle-ci. L'identification de l'erreur est faite selon les objectifs des enseignants et ne repose pas toujours sur des critères précis, mais sur des objectifs pédagogiques ou didactiques qu'ils se sont fixés. C'est pour cette raison que la correction contribue d'un point de vue intrinsèque à la formation et à l'acquisition d'une L2 chez l'apprenant.

Faisons un bref historique sur le statut de l'erreur dans le cadre scolaire. Astolfi (2020, p.32) nous expose, d'une manière synthétique, les différents modèles de conception de l'erreur dans l'apprentissage. Le premier, nommé transmissif, c'est lorsque l'élève commet une erreur et est dit « fautif ». La responsabilité est alors attribuée à l'élève qui aurait dû la parer. Ainsi le statut de l'erreur est dénié, voire « raté ». Le second, nommé comportementaliste, s'inspire de la psychologie behavioriste fondée sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. L'apprentissage est complexe mais il facilite l'accès par une séparation d'étapes élémentaires, ainsi, chaque acquisition partielle est récompensée et non pas sanctionnée. Néanmoins, le statut de l'erreur représente un défaut repéré dans la planification et est également perçu comme raté. Enfin, le dernier est le modèle constructiviste. Il est fondé sur l'idée de piéger volontairement les élèves afin que l'erreur émane d'eux et puisse être mieux traitée. De ce fait, l'erreur est positivée.

Avant d'analyser profondément les variations des sanctions et les interprétations de celles-ci, nous aimerions nous arrêter sur un point terminologique. En effet, les enseignants ont souvent l'habitude d'utiliser le terme « faute » lorsque l'élève commet une erreur en disant par exemple : « Non c'est faux » ou en le mentionnant dans les barèmes d'évaluation. Ainsi, comme

le souligne Astolfi (2020, p. 9) « les élèves en difficulté n'établissent pas de relation claire entre les performances dont ils sont capables et les notes qu'ils obtiennent ». Si l'élève remet en question ses capacités, c'est parce que l'enseignant ne fait pas toujours de l'erreur un levier d'apprentissage.

Le dictionnaire CNRTL<sup>5</sup> nous propose comme définition pour le terme « faute » : « Manquement à une règle morale, à une règle de conduite ; action considérée comme mauvaise ». Alors que le terme « faute » a une valeur morale et comporte une surcharge sémantique importante, la définition du terme « erreur » semble correspondre à l'attitude des élèves face à un nouvel apprentissage : « Se tromper » ; « Chose fautive, par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel) ». Nous sommes loin, au XXI<sup>e</sup> siècle d'accepter l'erreur comme « une production non conforme à un modèle socio normé de la langue cible » (Narcy-Combes, 2005, p. 102). La représentation de l'erreur devient alors très stigmatisante, du point de vue de l'élève, et employée comme stratégie pédagogique de la part de l'enseignant. L'effet de culpabilisation que produit l'utilisation du terme « faute » influence la perception que les élèves ont de leur progression scolaire, en créant un redressement et une perte de motivation de ce dernier.

D'autres facteurs entrent en jeu dans cette conception de l'erreur. Selon Astolfi (2020, p. 16), un premier cas de figure est le fameux *syndrome de l'encre rouge* qui consiste à utiliser systématiquement un stylo rouge pour rendre compte de l'erreur produite par l'élève : « dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie ». Néanmoins, est-ce une solution d'utiliser cette couleur pour faire entrer l'élève dans un processus de remédiation ? Est-ce en rendant visible, d'une manière excessive l'erreur, que l'élève pourra se remettre en question et réfléchir sur la nature de cette dernière ? Il s'agit d'une pratique intégrée dans les codes de correction ou encore elle « touche à l'identité professionnelle, à l'idée que nous nous faisons de l'action et des devoirs de l'enseignant » (Astolfi, 2020, p. 16).

Dans le cadre épistémologique la position de l'erreur a été traitée par deux acteurs, Gaston Bachelard ainsi que Jean Piaget, qui font de l'erreur un fonctionnement naturel du cerveau et ils parviennent à démontrer le caractère intrinsèque de ce dernier. Ils en font, par conséquent, un levier pour l'apprentissage. Selon Bachelard l'erreur est issue d'un processus.

---

<sup>5</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne.



Il parle dans un premier temps d'obstacle qui intervient dans la réflexion de l'élève. Celui-ci, l'affronte après un travail de remédiation et d'identification de l'erreur (Astolfi, 2020, p.51-60). Piaget, en revanche, ne s'appuie pas sur le même concept mais il parle de schèmes qui se constituent lors des étapes de progression de l'élève. Le concept étant que l'élève a un équilibre mental et lorsqu'il apprend un nouveau fait, celui-ci vient interrompre sa conception des choses et le système se réorganise de manière à intégrer les nouvelles données (Astolfi, 2020, p.61-64).

Il existe une typologie d'erreurs. En effet, l'erreur est plurielle et peut être due à l'enseignant, au contenu scolaire, aux habitudes scolaires ou encore à la surcharge cognitive de l'élève, entre autres. Autrement-dit, l'enseignant est aussi responsable dans la provocation de l'erreur, comme le contexte scolaire qui encadre l'apprentissage. Par exemple, dans la formulation des consignes, chaque discipline a sa terminologie. L'élève se retrouve ainsi perdu face à la polysémie de certains mots, et dans la compréhension du contenu donné. Chaque type d'erreur suppose un traitement différent, » ce qui nous conduit à créer une classification de celle-ci. Dans le cadre de l'acquisition d'une L2, « il convient de faire la différence entre les erreurs occasionnelles et les erreurs récurrentes » (Narcy-Combes, 2005, p.102). Nous pouvons distinguer deux catégories d'erreurs : la première concerne la difficulté d'accepter les mots d'une langue qui nous est étrangère et qui ne ressemble pas à notre L1. Par exemple, traduire le verbe « s'exprimer » par *exprimir* et non *expresarse*. La deuxième concerne un défaut de transfert de la structure d'une phrase de la L1 à la L2. Par exemple, la séparation de l'auxiliaire et le participe passé pour introduire des compléments ne peut être réalisé en espagnol comme en français : J'ai longuement vécu en France → *He vivido durante mucho tiempo en Francia*.

À l'oral, les difficultés sont liées en partie à la phonétique et à la construction des phrases. Si les erreurs sont dues à la prononciation de certains mots, c'est en partie, à cause de l'adoption de nouveaux phonèmes comme la /ñ/, /ll/, /rr/ ou encore la /j/ et/ou le manque de pratique de la L2. Il serait important alors de savoir transformer la pratique d'un phonème en une habileté chez l'élève, afin qu'il puisse s'en imprégner (Germain et Netten, 2010, p.522).

Ainsi, la construction des phrases conduit l'apprenant à se tromper. Narcy-Combes (2005, p. 102) souligne les types d'erreurs produits à l'oral et en fait une catégorisation. D'abord, elle précise que souvent les raisons de l'erreur sont dues au calque de la langue source à la langue cible, aussi appelée la surgénéralisation, ce qui provoque un transfert de connaissances qui le conduit à l'erreur. Mais encore, cela peut être dû à une incompréhension, ce qu'on appelle les

fausses hypothèses. De cette manière, on peut entendre des constructions syntaxiques, calquées du français ou de l'anglais, à des phrases en espagnol comme par exemple : *He has blue glasses* → *Tiene azules gafas* ou *J'aime le chocolat* → *Gusta el chocolate*. Ici, nous observons deux difficultés : la place de l'adjectif dans la phrase qui varie selon la construction grammaticale de chaque langue et l'absence du pronom réflexif du verbe *gustar* car il est associé au verbe *aimer* en français. Les élèves peuvent également être amenés à rester à mi-chemin, c'est-à-dire, à ne pas utiliser complètement la L2 par sa complexité, ce qu'on appelle les applications incomplètes. Nous nous appuyerons d'un exemple classique en espagnol, la distinction entre le verbe *ser* et *estar* qui renvoient au verbe être en français. Les élèves sont confrontés à une distinction complexe, celle de l'existence en soi (*ser*) et de l'existence circonstancielle (*estar*). Ainsi, lorsqu'ils ont des exercices de traduction ou lorsqu'ils s'expriment à l'oral de manière spontanée, il est difficile pour eux d'assimiler la valeur de celle-ci en même temps que la construction de leur phrase. On peut trouver des exemples comme *Siempre es enferma* au lieu de *Siempre está enferma*. Enfin, l'élève peut également être amené à utiliser des règles grammaticales dans des situations où elles ne sont pas nécessaires, ce qu'on appelle l'ignorance des limites. L'une des règles grammaticales qui pose problème aux élèves est l'utilisation du pronom personnel sujet qui n'est pas obligatoire par rapport au français. Ce sont en effet les désinences verbales, et non les pronoms sujets, qui marquent, en général, la personne. Les pronoms personnels dits sujets sont utilisés soit pour lever une ambiguïté dans la phrase dite, ou comme un marqueur d'insistance (Narcy-Combes, 2005, p.102).

Rappelons que l'erreur est perçue comme une « faute » et elle est soumise au regard des autres élèves puisque la prise de parole se fait devant un collectif. Ainsi, en classe de langue, la prise de parole en public est pour l'élève une mise en danger, car celui-ci s'expose aux regards des autres (Riquois, 2018, p. 4).

### 2.1.3. Le regard des autres

Autrui, parfois peut être un *alter ego* comme un antithétique. En effet, soit on s'y reconnaît, soit on a une volonté de ne pas s'y identifier. Lorsque l'apprenant entre dans l'EPLE (Établissement public local d'enseignement), son identité est soumise aux regards que peuvent avoir les adultes ainsi que ses camarades (Farcy, 2008, p. 95).

« Les enfants arrivent à l'école, au collège, avec leur propre histoire, leurs réussites, leurs échecs, leurs envies et leurs besoins » (Farcy, 2008, p. 95). Ainsi, ils se voient exposés à leurs difficultés personnelles et scolaires. Avant que l'apprenant se manifeste à l'oral, il faut que ce dernier se sente en sécurité afin de répondre à l'enseignant et, ne pas se sentir ridicule face à ses camarades. Nous pouvons dire que l'élève craint plus le regard de son camarade que celui de l'enseignant qui est plus passif : « Les élèves sont d'ailleurs plus sévères vis-à-vis de leurs camarades que le professeur lui-même et prennent conscience relativement facilement des erreurs des autres et des leurs » (Farcy, 2008, p. 96). De fait, lorsque l'enseignant se montre solidaire envers son public, notamment lors des travaux en groupes ou lorsqu'il encourage la prise de parole des élèves, le rôle de l'enseignant devient celui d'accompagnateur. Le cas contraire, impliquerait le sentiment de peur soit de décevoir le professeur ou de se faire ridiculiser par les camarades.

L'inquiétude d'exposer son niveau de langue devant la classe peut conduire l'élève à avoir un sentiment d'infériorité et avoir une baisse de confiance en soi. Les travaux en groupes montrent ainsi le manque d'investissement de ceux qui se sentent en difficulté et participent moins : « Le niveau scolaire du groupe – réel ou supposé – influence également l'isolement de certains individus. Le bon élève dans une classe faible sera montré du doigt alors que dans une bonne classe, ce sera l'inverse » (Farcy, 2008, pp. 97-98). Il importe donc que l'enseignant veille à cristalliser ces divergences pour éviter des conséquences importantes telles que l'humiliation scolaire. La question de l'humiliation peut se manifester de différentes sortes notamment dans la relation enseignant-apprenant. Les attitudes du professeur peuvent jouer sur la conception que l'apprenant a de ce dernier et, sur la confiance qu'il a en soi. « L'élève qui est intégré dans un groupe restreint (qu'il s'agisse d'un atelier choisi ou imposé en raison de ses difficultés) développera plus facilement sa confiance en lui du fait de l'attention renforcée de l'adulte à son égard » (Farcy, 2008, p. 96).

Dans un groupe de classe il y a toujours des élèves qui peuvent perturber, sous différentes formes, la fluidité d'un cours. Néanmoins, l'effet de généraliser peut être contraignant et éveiller chez l'élève un sentiment d'injustice car, avoir constamment des remarques et des jugements de la part du professeur, peut affecter la conception de la matière et de ses capacités (Farcy, 2008, p. 96). De plus, cela va à l'encontre de la notion de citoyenneté qui inclut celle du respect des personnes et de leur travail, principale demande des élèves en termes de droits. Cela conduit à un sentiment d'injustice et à la conception de deux réalités : celle des enseignants

« eux » et des apprenants « nous » (Dubet & Martuccelli (1996), cité par Grimault-Leprince & Merle, p. 132).

Comme nous l'avons énoncé précédemment, au début de notre point 2, les « effets de pairs » ont lieu dans les « groupes de pairs », c'est-à-dire, dans un environnement partagé par un ensemble d'élèves (classe ou EPLE). Manski (1993, cité par Monso et al., 2019, p.25) distingue ainsi deux types d'effets : ce qu'on appelle endogènes, c'est-à-dire, le comportement influencé directement par celui de ses pairs ; et exogènes, le comportement est influencé par les caractéristiques personnelles de ses pairs, comme par exemple leur appartenance sociale. Ce constat nous permet de nous rendre compte qu'il existe des limites spécifiques à un contexte social donné. Selon Bouveau & Rochex (1997, p. 57), les analyses des milieux populaires sont « souvent fondées sur des représentations globalisantes qui portent les enseignants et travailleurs sociaux ». Les représentations sont généralement présentées sous la forme de stéréotypes et tendent à expliquer les difficultés scolaires des enfants en termes de « handicap socioculturel », tels que culturel, économique, affectif, langagière, etc.

La première partie du point 2 était focalisée sur les freins, proprement internes à l'élève. À partir des recherches et des lectures faites, nous avons pu mettre en avant le caractère interne de ces aspects tout en les séparant en trois grandes parties : l'anxiété langagière, la crainte à l'erreur et le jugement d'autrui. Ces derniers nous ont permis de centrer notre sujet de réflexion sur l'influence que peut avoir autrui dans le processus d'apprentissage et notamment, lors de la prise de parole. Par ailleurs, notre sujet de mémoire vise, non seulement à rendre compte des enjeux disciplinaires dont font preuve, d'une part les enseignants et d'autre part les instructions officielles, mais aussi à mettre en avant la contribution des particularités des élèves, à savoir, l'influence que peut avoir leur milieu de scolarisation ainsi que leur appartenance socio-culturelle. En d'autres termes, nous nous intéresserons dans cette deuxième partie aux limites, cette fois-ci, externes à l'EPLE, qui interviennent comme un frein dans la relation entre l'élève et le savoir.

## 2.2. Les freins spécifiques au contexte

Les groupes de classe sont hétérogènes. Si la notion d'hétérogénéité se définit *a minima* en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe, elle peut néanmoins être définie dans un sens plus large comme « l'appartenance socio-économique » ou « l'origine socioculturelle » de l'élève (Le Prévost, 2010, p. 57). Les relations entre l'origine sociale, la

réussite à l'école ou encore en termes d'ouverture professionnelle des jeunes, interpellent « de très nombreuses dimensions des politiques ou autres dispositifs publics destinés à soutenir les écoles » (Bouveau & Rochex, 1997, p.25).

### 2.2.1. La mixité sociale et l'émergence des REP

Le CNESCO<sup>6</sup> précise que l'inégalité scolaire peut être définie de différentes formes et l'une d'elles concerne, « inégalités sociales dans les orientations ». En effet, l'école française est « marquée par des inégalités scolaires d'origine migratoire » et « ces fortes inégalités à l'école placent la France en tête des pays de l'OCDE<sup>7</sup> pour le caractère socialement reproductif de son école ». Notons que « la mixité sociale est au cœur des débats concernant l'école » (Ayed, 2015, cité par Hache, 2020). Le ministère de l'Education nationale « fixe des objectifs pour favoriser la mixité sociale dans les établissements d'enseignement » (Hache, 2020, p.78). C'est le cas dans les établissements d'éducation prioritaire, où se trouve une forte hétérogénéité due à la présence de quartiers où règne une disparité culturelle.

Remontons dans les années 1960, lorsque la volonté de créer des établissements prioritaires prend forme en France. Selon Tondreau (2016, p.147), après l'Angleterre, c'est la France qui possède la plus longue expérience dans le domaine de l'éducation prioritaire en Europe. La question des inégalités sociales et scolaires a constitué un problème politique dans la mesure où au cours des 50 dernières années « les pays occidentaux ont cherché à démocratiser leur système d'enseignement afin de le rendre accessible au plus grand nombre possible » (Tondreau, 2016, p. 2). En effet, un croisement entre la politique et la pédagogie a donné la lumière à la création d'établissements qui visent à répondre à des besoins éducatifs tout en tenant compte l'idée d'une « justice sociale ». Cette volonté est souvent accompagnée d'une vision économique du développement social. Les établissements prioritaires trouvent leur origine lors de la publication du rapport Plowden en 1967 en Angleterre. La France prend ainsi comme modèle, l'installation des zones d'éducation prioritaire dans une banlieue de Londres, nommée jadis *Educational Priority Area* (EPA). Cette appellation, traduite littéralement par zone d'éducation prioritaire, c'est ce que l'on connaît comme réseau d'éducation prioritaire, appellation en vigueur depuis 1981 (Tondreau, 2016, p. 3).

---

<sup>6</sup> Centre national d'études des systèmes scolaires

<sup>7</sup> Organisation de coopération et de développement économiques

Toutefois, les démarches politiques en vue d'une égalisation des chances sociales ne datent pas d'hier. Alors que le ministère de l'Éducation cherche, à travers un axe fort de la politique éducative, promouvoir l'égalité des chances (concept qui a pour but de favoriser la réussite de tous les élèves, peu importe leur origine sociale) d'autres critiquent cette perspective car elle est fondée dans un contexte qui ne le permet pas. En effet, parmi les raisons exposées, Dubet (2016, p.15) dénonce la « tradition élitiste » de l'école française. Celle-ci comme étant une manière d'imprégner les élèves dans un système toujours hiérarchique et idéaliste qui cherche à favoriser les « meilleurs » par rapport aux « moins bons ». D'autres comme Bourdieu (1966, cité par Perrenoud, 2005, p.1), affirment que traiter comme des égaux en droit des élèves inégaux dans les faits revient à reproduire les inégalités sociales. Ou encore, dans les années 1970, il défend « l'indifférence aux différences pour renforcer la différence » qui porterait sur une éventuelle éducation à faveur de l'homogénéité. C'est sur cette base que s'applique la discrimination positive, autrement dit, l'institution des inégalités pour promouvoir l'égalité, en accordant à certains un traitement préférentiel (Villenave, 2006, p. 39). Cette démarche est exprimée par la devise *donner plus à ceux qui en ont moins*. Une telle constatation nous permet de faire une transition et d'aborder l'existence d'une conception encore stigmatisante des REP de par son environnement.

### 2.2.2. Conception encore stigmatisante du REP<sup>8</sup>

« Dans le contexte actuel, les zones d'éducation prioritaire sont régulièrement citées comme le lieu de concentration d'un nombre important d'élèves en grande difficulté voire en décrochage scolaire » (Hache, 2020, p.15). Dès l'origine, les REP ont été envisagés comme le moyen de « contribuer à corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (Hache, 2020, p. 20). Toutefois, les représentations communes sur les établissements prioritaires ne passent pas inaperçues. Il existe encore une conception stigmatisante de celle-ci : « Les écoles ZEP sont régulièrement associées à trois grandes problématiques spécifiques à ce milieu. Il s'agit de la forte hétérogénéité des élèves, d'une part importante d'élèves en grande difficulté scolaire, ainsi que des problèmes de discipline voire de violence » (Hache, 2020, p. 79).

---

<sup>8</sup> Réseau d'éducation prioritaire, nominalisation en vigueur depuis 1981.

La volonté d'instaurer un climat propice aux apprentissages, de répondre à des besoins éducatifs par la résolution des déficits de la famille, n'est pas inaperçu chez les enseignants pour qui, la qualité du climat scolaire n'est pas favorable pour des conditions propices d'apprentissage. Entre comportements difficiles de certains élèves et problèmes de sécurité, l'un des objectifs de la politique d'éducation prioritaire, la paix scolaire, semble ne pas être garantie (Cours des comptes, 2018, p. 43). Les conclusions qu'en tire Tondreau (2016, p.2) sont issues d'une vision stéréotypée de ce milieu scolaire. Par exemple, il constate que les représentations des familles sont généralement source d'une réalité visuelle comme le regard qu'ils jettent sur le quartier lors des déplacements de la maison vers le travail ou la vision qu'ils en ont à travers les fenêtres de leur classe. Elle inclut également les caractéristiques des élèves : on y parle de « cas sociaux » et des immigrants entassés dans des habitations à loyer modéré ou modique (HLM). De par ce fait, nous supposons la tâche ardue de bâtir des liens avec les familles, alors que dans ce contexte cet aspect est plus que primordial. Bouveau & Rochex (1997, pp. 40-41) se sont interrogés sur le fondement de cette relation et de la place et le rôle des parents. Ils déduisent qu'il est « peu évident d'appréhender un travail commun enseignants-parents quand, sous prétexte d'innovations, de changements et d'ouverture, sont collectés des clichés déformés ou rendant compte partiellement de situations personnelles ».

La vision du milieu prioritaire devient ainsi double : « il peut être à la fois le lieu qui matérialise une image négative d'échec, scolaire puis sociale, et le lieu d'avenir pour des frères, des sœurs, des proches » (Bouveau & Rochex, 1997, p. 26). Selon l'analyse de Belorgey (1992, pp. 46-48, cité par Bouveau & Rochex, 1997, pp. 27-28), il est sans doute utile de penser les situations en termes de double crise : une première qui touche l'ensemble du système éducatif et une seconde qui concerne les territoires marginalisés.

### 2.2.3. Une portée sociale sous-jacente

« La France cultive une abstraction et un idéalisme républicains qui semblent inciter l'école et les enseignants à mépriser les élèves réels (leur vie, leur corps, leur langage, leur sens commun et leurs besoins prosaïques) et à les disqualifier socialement par une forme de déshumanisation douce » (Maulini, 2017, p. 21).

En effet, on ne peut pas rejeter les caractéristiques de chaque élève et ignorer leur manière d’être, leur rapport au monde et aux êtres sociaux qui l’entourent, à savoir enseignants et élèves. On peut aborder ici le concept de « multi-appartenance » qui développe l’idée que l’école offre la rencontre entre différentes cultures et, donc, la possibilité d’interagir et de communiquer. « Le lien entre processus de socialisation et interaction conduit à prendre en compte l’appartenance de chacun à plusieurs groupes sociaux et l’hétérogénéité à l’intérieur d’un même milieu » (Froment, 2017, cité par Maulini, 2017, p.56).

Dans le cadre de l’enseignement en réseau d’éducation prioritaire, cet aspect a été fortement soutenu. Plusieurs études (Duru-Bellat & Piquée, 2004 ; Piquée, 2005, cité par Hache, 2020) montrent que la composition des classes en matière d’hétérogénéité sociale influence « le sentiment de bien-être dans la classe, les ambitions professionnelles ainsi que les progressions des élèves ». Ainsi, la concentration trop forte d’élèves de milieux défavorisés pourrait être un « handicap » (Kherroubi & Rochex, 2004, cité par Hache, 2020, p.119) pour tous. Or, la présence, dans une même classe, d’élèves de milieux sociaux différents, serait une richesse, particulièrement pour ceux des milieux dits défavorisés » (Hache, 2020, p. 78).

#### 2.2.4. Le bilinguisme soustractif

La diversité culturelle dans les écoles françaises nous permet d’aborder un autre frein à la fois externe et interne à l’EPLE. En effet, nous ferons appel ici à la question du bilinguisme, que de nombreux élèves, migrants ou pas, possèdent grâce à la richesse culturelle de leurs familles mais, qui se voit sous-estimée ou négligée dans le cadre scolaire. Entre interculturalité et intégration scolaire, les enseignants sont sous pression et ne savent pas comment mettre en valeur ces élèves qui arrivent à des moments ponctuels de l’année scolaire et dans des circonstances très particulières : fuir une guerre, une question économique, un problème familial, etc. (Guedat-Bittighoffer, Dat, Humeau & Nocus, 2021, pp.114-115).

D’abord, cherchons à définir le bilinguisme. Selon Varro (2008, p.177) le bilinguisme survient lorsqu’un sujet emploie simultanément ou successivement deux langues dans ses énoncés, alors il parle la « bilingue », il est « bilingue ». Cependant, pour comprendre la notion de bilinguisme soustractif, il nous paraît important de donner une définition de son contraire. Selon l’environnement de l’individu, l’apprentissage d’une langue peut mener à l’enrichissement de la langue maternelle par la langue seconde. Le bilinguisme additif se produit normalement quand les deux langues, langue maternelle et langue seconde, continuent



d'être utilisées et valorisées (Sierra, 2008, p. 6). À l'inverse, le bilinguisme soustractif se produit lorsque la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue (Couëtoux-Jugman, Wendland, Aidane, Rabain, Plaza & Lécuyer, 2010, p. 295). C'est-à-dire que la langue première n'a pas la même valeur par rapport à la langue seconde.

Selon Couëtoux-Jugman et al. (2010 p. 295) « le bilinguisme soustractif est en lien avec des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue ». Par sa complexité, le bilinguisme soustractif peut être pris comme un désavantage impliquant des risques de confusion et de difficultés pour l'apprentissage des enfants (Couëtoux-Jugman et al, 2010, p. 293).

De ce fait, la conception du bilinguisme soustractif/additif peut s'expliquer d'un point de vue social : « L'acquisition/apprentissage d'une L2 sera alors perçu comme une façon de s'intégrer au mieux dans la société (dont la L2 est la langue dominante) » (Bouchés, 2017, p. 42).

Enfin, le bilinguisme soustractif se définit comme le processus de minimisation de la langue maternelle par rapport à la langue d'intégration ou d'acquisition. « Pour les individus du groupe minoritaire, toutefois l'acquisition d'une langue seconde est davantage un processus de nature soustractive, puisque la seconde langue entre en compétition avec la langue maternelle » (Landry & Allard, 1982, p. 339-340).

Selon Varro (2008, p. 180) :

« en France, être reconnu(e) comme bilingue est très couramment lié à la nationalité et au statut socio-économique des parents; il suffit pour s'en convaincre de comparer le discours tenus à propos des enfants de familles « mixtes » de parents économiquement nantis avec ceux concernant les enfants « issus de l'immigration », à propos de qui l'adjectif « bilingue » n'est presque jamais employé et la non maîtrise de la langue française est constamment réitérée comme étant la cause principale de l'échec scolaire ».

En effet, le bilinguisme paraît appartenir à une « classe d'élite » puisque lorsqu'il s'agit de désigner les langues étrangères socialement valorisées, on parle de langues vivantes, d'éducation bilingue, de sections internationales ou européennes, etc. (Varro, 2008, p.180).

D'après une étude réalisée par Varro (2008, p.182), à l'école les enseignants estiment que leur mission est de transmettre la culture générale et universelle, représentée par la culture française. En aucun cas, ils font appel aux langues ou cultures spécifiques des élèves car le but est de faire acquérir un fonds commun à tous les élèves, c'est ainsi que les contenus spécifiques qui concernent certains élèves sont ignorés de façon délibérée.

Le système éducatif place donc ces apprenants dans une situation d'échec et d'exclusion car il leur laisse trop peu de temps pour développer des compétences nécessaires à la compréhension et donc à la capacité ultérieure de production de l'oral (Guedat-Bittighoffer, 2014, 2015, cité par Guedat-Bittighoffer, et al., 2021, p.113).

Dans le point 2 nous avons répertorié certains freins qui peuvent empêcher la participation à l'oral. Nous présenterons dans le point 3 les leviers favorisant la participation à l'oral en classe de langue. Pour cela, nous étudierons la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Nous verrons que la représentation des enseignants, la relation de l'élève avec la matière enseignée, ainsi que la motivation sont des facteurs essentiels pour donner du sens aux apprentissages. Et enfin, nous expliciterons l'importance de l'approche plurilingue pour valoriser les langues de la classe.

### 3. Les leviers pour favoriser la participation à l'oral

« La relation éducative est une des plus riches et des plus complexes qui soient. Si nous entendons le terme d'éducation au sens large, nous pouvons, comme le propose Kant, admettre que l'éducation comporte deux volets presque à l'opposé l'un de l'autre, un volet apparemment négatif parce que répressif, la discipline, et un volet positif, parce que nourricier, qu'on peut appeler l'instruction ou la transmission des connaissances, ces dernières étant de tous ordres, scientifiques, certes, mais aussi sociales, philosophiques » (Chiffot, 2008, p.63).

Les éléments qui contribuent à alimenter le lien entre enseignant/e et apprenant sont déterminants et pluriels. La salle de classe représente un environnement où les échanges entre

professeur et élève dépassent les normes institutionnelles et se fondent surtout sur les relations humaines. Nous ne pouvons pas négliger ce point, car il permet de faire progresser les élèves et de créer un environnement propice à l'acquisition des savoirs et notamment à la participation à l'oral.

### 3.1. La relation enseignante-élève

Il s'agirait de s'interroger sur le fondement du lien établi entre enseignante et apprenant au sein du cadre éducatif. S'il existe un lien entre les deux acteurs, on peut parler de « relation », c'est-à-dire, de « rapport, liaison qui existe ».

« Dans le cadre des premières rencontres, lors des premiers jours de classe d'une nouvelle année scolaire, la relation que vit l'enfant avec son enseignant/e est plus institutionnelle (planifiée, écrite et établie par les lois nationales et le règlement intérieur de l'institution scolaire) qu'humaine » (Espinosa, 2016, p. 23).

Nous distinguerons deux types de relation : institutionnelle et « démocratique » (Espinosa, 2016, p. 23). L'enseignant, par son devoir, se doit de respecter sa fonction, c'est-à-dire, de fournir un ensemble de savoirs propres à sa discipline, et par la suite, l'élève, par son droit, doit en bénéficier. On parlera ici de relation pédagogique qui demande une importance de la notion de pouvoir. Un « pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève ne peut qu'influencer leur relation » (Hess & Weigand, 1994, p. 14, cité par Espinosa, 2016, p. 23). Toujours est-il que le rapport enseignant-élève a évolué et s'inscrit dans un cadre plus humaniste. Le fondement de la relation pédagogique « demande que le maître prenne en considération son élève, qu'il lui porte une certaine forme d'amitié que Carl Rogers appelle considération (ou attention) positive (inconditionnelle) et qui correspond à la tonalité affective de la relation pédagogique » (Chiffлот, 2008, p. 62).

En effet, il s'avère que « le développement d'une attitude envers une matière est influencé par les événements en relation avec cette matière » (Mager, 1995, p. 4). Il importe que celui-ci ne se montre pas passif face aux élèves et se préoccupe de leurs réussites ou de leurs besoins. Ainsi, « la relation pédagogique ne peut s'établir positivement que si on aime *bien* ses élèves et si on leur veut du *bien* » (Chiffлот, 2008, p. 62).

« L'enseignant joue un rôle prépondérant dans l'investissement des apprenants par le biais de la valorisation ou de la dévalorisation des apprenants » (Starkey-Perret & Dat, 2017).

L'enseignant mobilise ainsi ses savoir-faire à travers son attitude bienveillante et accessible à l'égard des élèves. Par exemple, le maintien des relations interpersonnelles qui pourraient contribuer à entretenir de bonnes relations avec les apprenants (Starkey-Perret, 2014, p.197). On entend par ce constat, le fait de saluer, de s'intéresser aux élèves ou encore d'avoir des agirs professionnels adaptés au contexte d'enseignement. On définit ces agirs comme des « gestes langagiers et corporels [qui] sont toujours situés [et] propres à chaque individu » (Bucheton, 2019, p. 209). De cette façon, l'élève ne reconnaît pas seulement la figure de l'enseignant mais aussi la présence d'un être humain tel que lui. Pour cela, c'est au tour de l'enseignant de représenter l'élève, non pas comme un « sujet » de la discipline mais comme un être social. L'élève, avant de construire des rapports avec l'enseignant, il les construit dans son entourage (famille, proches). De fait, le « rapport au savoir d'un enfant s'élabore donc bien avant que cet enfant soit un élève c'est-à-dire en amont de son entrée à l'école » (Espinosa, 2016, p.20). De par ce constat, les élèves arrivent avec certaines représentations sur le métier de l'enseignant ainsi que le leur. Celles-ci vont alors correspondre ou pas aux perspectives que les élèves se sont forgées à travers leurs expériences. Ainsi, « le rapport au savoir se construit dans des rapports sociaux du savoir » (Espinosa, 2016, p. 20).

### 3.2. Donner du sens aux apprentissages

#### 3.2.1. La représentation des enseignants

L'objectif de l'enseignant à l'issue d'une séance est d'« aider l'étudiant à devenir différent de ce qu'il était avant le début de cours » (Mager, 1995, p. 7). Il espère ainsi un éventuel retour de la part des élèves sur l'objet d'étude enseigné. Par exemple, avoir relu la leçon qui a été prise en classe où peut figurer le vocabulaire, les faits de langue et la synthèse du cours précédent. Dans le cadre de l'enseignement des langues, souvent on cherche à faire aimer la matière en insistant sur la participation à l'oral, afin de développer des habiletés de communication. Néanmoins, cet acte peut être mal manié car ce que l'on cherche réellement n'est pas que l'élève reste attaché à la matière pendant l'heure de cours, mais que les savoirs appris dans l'enceinte de la salle de classe puissent lui servir après le cours (Mager, 1995, p. 8).

Dans la perspective de l'acquisition des langues, on associe le but d'apprendre une langue vivante à l'application de celles-ci, à des situations réelles telles que le voyage, le tourisme, entre autres. Cependant les conditions d'acquisition diffèrent de l'objectif que s'est donné l'enseignant. D'une part, on cherche à rendre la discipline comme un outil pour l'avenir, d'autre part, les conditions d'enseignement ne sont pas propices à ce rendu. La représentation de l'objet d'étude de l'enseignant est alors prépondérante car elle déterminera la pédagogie employée :

« Un enseignant qui a une vision transmissive de l'acquisition a plus de chances de mettre en place un environnement centré sur l'enseignant. Un enseignant pour qui l'apprentissage d'une langue se résume à la mémorisation de règles grammaticales mettra probablement en place une pédagogie qui prône l'apprentissage des règles, peut-être au détriment de la communication » (Starkey-Perret, 2013, p. 5).

### 3.2.2. L'élève et la matière enseignée

Mager (1995) pour expliquer le rapport entre l'enseignant et l'élève en vue du savoir, il ne distingue pas la position de l'enseignant par rapport à ce qu'il nomme les réactions d'approche de l'élève. En effet, il part du postulat que pour caractériser la relation que les élèves entretiennent avec le savoir, il importe de la nommer, non pas attitude ni comportement, mais des « mouvements vers » l'objet d'étude. Autrement dit, nous ne pouvons pas nous comporter d'une manière si ce n'est pas par rapport à l'objectif que nous nous sommes fixés au début d'une séance par exemple. Il explique ainsi que : « Quand je cesse mon action sur un étudiant, le pourcentage de ses réactions d'approche en présence du sujet que je lui ai enseigné sera au moins égal à ce qu'il était quand cet étudiant arriva dans mon cours » (Mager, 1995, p. 15). Cet objectif montre l'importance des « réactions d'approche » vers l'objet d'enseignement que montre l'élève. « Les réactions d'approche ou d'évitement constituent la matière brute à partir de laquelle nous prévoyons le comportement futur » (Mager, 1995, p. 29). Ainsi, l'enseignant veille à observer l'intervalle entre le début et la fin du cours afin d'en évaluer les moments

d'influence qu'il a eu sur l'élève. Aussi bien l'enseignant que l'élève, les deux se nourrissent dans un environnement qui leur permettra de bénéficier des objectifs qu'ils se sont fixés, d'une part l'enseignant par son objectif *pour* ou *à l'issue* d'une séance, et d'autre part l'élève, par l'acquisition de ces derniers.

Malgré l'importance du sens donné aux apprentissages, la motivation est un levier, plutôt interne, qui intervient dans la relation entre enseignant/élève mais aussi entre élève/matière.

### 3.3. La motivation

En milieu scolaire, les professeurs perçoivent la motivation comme ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort (Viau, 2007, p. 6), mais en réalité le terme motivation englobe plus de domaines.

Selon Viau (2007, p. 7) :

« la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

En effet, la motivation est une caractéristique individuelle qui influence les comportements et le rapport que l'élève entretient avec l'enseignant et avec la matière.

De plus, la motivation est considérée « comme un phénomène qui change constamment et dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement, [mais] qui implique [également] l'atteinte d'un but » (Viau, 2007, p. 7). En fait, la motivation ne se trouve pas que dans l'objet d'apprentissage car l'élève ne sera pas toujours motivé par le fait d'aimer la discipline enseignée. Les conditions que le professeur mettra en œuvre pour développer l'apprentissage seront aussi importantes, c'est-à-dire que la perception que l'élève pourra se faire de l'activité pédagogique influencera également sa motivation.

L'intérêt que l'enseignant dégage de son enseignement est très valorisé par les élèves, qui peuvent voir dans cette motivation une source d'inspiration. Car, il faut d'abord être motivé par ce que l'on fait pour pouvoir motiver les autres (Viau, 2007, p. 120).

Pour cela, l'enseignant veille à donner du sens aux apprentissages. Il est important de prendre en compte les connaissances préalables des élèves au moment de programmer les cours, de cette façon les élèves se sentiront pris en considération et la motivation continuera à être présente. En plus, le besoin d'apprentissage des élèves se manifeste par l'envie de connaître des « choses pratiques » qui leur serviront plus tard et, qui pourront s'ajouter aux connaissances déjà acquises (Viau, 2007, p. 15).

En outre, les élèves sont sensibles aux manifestations verbales et non verbales du professeur (Boucheton, 2009, p.209). Parfois les notes attribuées aux élèves ou certains commentaires que font les enseignants peuvent avoir des conséquences sur la motivation, car ces remarques agissent sur l'opinion que les élèves ont d'eux-mêmes (Viau, 2007, p. 14). Ainsi, afin de ne pas les démotiver, la comparaison sociale entre les élèves devrait être évitée (Starkey-Perret, 2014, p.195).

Il est indispensable de savoir que tous les individus ne réagissent pas de la même façon. Pour certains élèves, certains commentaires comme « dire à l'étudiant, explicitement ou par l'attitude, qu'il n'aura jamais de succès quels que soit ses efforts, ou bien qu'il ne tirera de l'étude de la matière enseignée que des conséquences regrettables » (Mager, 2005, p. 51), les pousseront à un désinvestissement plutôt qu'à un investissement accru. Les émotions sont ainsi une composante importante dans les apprentissages, car les élèves seront sensibles à la perception qu'ont les adultes d'eux, principalement leurs professeurs (Viau, 2007, p. 43). Bien que la motivation dépend de l'intérêt de l'élève, le fait de créer un espace de bienveillance peut assurer la réussite des apprentissages.

### 3.4. Aider l'apprenant à prendre confiance en soi

Le climat socio-émotionnel joue sur les apprentissages. Les attentes que peut avoir l'enseignant sont déterminantes dans la construction de ces apprentissages :

« la performance antérieure de l'élève, le comportement et l'attitude en classe constituent également une base à partir de laquelle l'enseignant élabore des attentes sur ses élèves. L'attention, le soin apporté au travail, l'autonomie, la capacité à travailler en groupe, la motivation et les efforts consacrés sont autant de comportements pris en compte par l'enseignant [...] » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 95).

Si ces attentes sont de caractère positif, elles influencent la performance de l'élève. L'élève se sentira motivé et réconforté dans sa perception de soi en sachant que les perceptions de soi « sont les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (Viau, 2007, p. 40).

Parmi les perceptions de soi, nous avons la conception de soi (*self-content*) qui est le portrait général qu'une personne se construit d'elle-même et qui lui permet de gérer ses actions ; et, nous avons l'estime de soi (*self-esteem*), qui concerne les jugements de catégorie affective que la personne porte sur elle-même (Viau, 2007, p.42). Ces notions se forment dès le plus jeune âge et elles contribuent à la formation de l'individu. Le rôle de l'enseignant est primordial car les commentaires qu'il fournira à l'apprenant, seront des sources d'information à partir desquelles il construira sa perception de soi (Viau, 2007, p. 43). C'est-à-dire qu'un élève qui est constamment encouragé, aura tendance à créer une image positive de lui-même.

Or, les situations de travail dans la salle de classe provoquent des conditions d'apprentissage. Mager (1995, p. 57) distingue deux types de conditions :

« Une condition (ou conséquence) positive est tout événement agréable survenant au cours du contact entre l'étudiant et le sujet d'étude, ou le suivant de près. Alors qu'une condition ou conséquence « contraires » assombrissent la vie de l'élève ou lui font perdre confiance en lui, une condition ou conséquence positives le haussent dans sa propre estime ou éclairent un peu son existence ».

C'est ainsi comme une attitude encourageante de la part du professeur renforcera l'amour propre et améliorera l'idée que l'apprenant a de soi. De cette manière, l'enseignant évitera de faire de la salle de classe un espace anxigène. De plus, cela permettra à l'apprenant d'acquérir une plus grande assurance. Il est important de signaler que la manière dont l'enseignant perçoit



l'aptitude d'apprendre de ses élèves influence ses perceptions et ses comportements en classe (Viau, 2007, p. 120).

Selon Trouilloud et Sarrazin (2003, p. 113), « il paraît donc nécessaire pour un enseignant d'individualiser ses comportements afin de les adapter au caractère unique de chaque élève ». L'enseignant a ainsi la responsabilité de créer un climat chaleureux et rassurant propice aux apprentissages qui prendra en compte les différences de tous les apprenants et en même temps, valorisera leurs performances. En tant qu'éducateur, il accordera de l'attention à chaque élève pour créer dans la salle de classe un environnement de tolérance et de bienveillance. Les élèves apprennent la plupart du temps par imitation, alors si l'enseignant témoigne de l'empathie envers ses élèves, ces derniers montreront plus d'intérêt et enthousiasme pour la matière enseignée (Mager, 2005, p.63).

Il est important d'indiquer que l'enseignant a le rôle de veiller à instaurer un climat d'égalité dans la salle de classe et en aucun cas à prioriser certains élèves par rapport à d'autres, en lui accordant un traitement particulier car cela peut nuire aux apprentissages de l'élève et à la perception que ce dernier a de lui-même. L'objectif est de donner les mêmes opportunités à tous les élèves et, de créer un espace de coopération pour leur développement personnel. L'enseignant peut ainsi provoquer des conditions positives telles que valoriser la réussite des élèves, faire des commentaires positifs et non de rejet, révéler à l'élève les résultats de son apprentissage en privé et non en public, encourager, entre autres (Mager, 2005, p. 58).

À partir de ces leviers, nous avons pu aborder différents aspects du triangle didactique aussi appelé le triangle pédagogique, tels que les relations enseignants-élèves, et la relation que ces deux acteurs ont avec le savoir. Il s'agit d'un schéma qui permet d'analyser toutes les représentations de chaque pôle (savoir, professeur et élève) et d'en tirer toutes les imprécisions (Astolfi, 1997, p.71, cité par Connac, 2012, p.55). Toutefois, dans le milieu REP, certains éléments sont également à prendre en considération en vue d'une participation à l'oral importante. En effet, les apprenants présentent des particularités, que nous allons visiter dans notre dernière partie, qui peuvent parfois être négligées. Celles-ci sont interrogées dans le cadre de la pédagogie et de l'utilité qu'en tire l'enseignant.

### 3.5. Valoriser les langues de la classe : vers une approche plurilingue

Selon Hickel (2007, p.3), « en France, les études des pratiques langagières familiales montrent que la communication dans les familles est essentiellement bilingue et met en jeu à la fois le français et une ou plusieurs autres langues (notamment africaines) ».

#### 3.5.1. Une langue avant tout dite de « migration »

L'origine culturelle plurielle de certains élèves diffère de celle de l'enseignant, nous pouvons donc parler de « rupture ». En effet, l'école suppose souvent le « passage de l'intégration réussie » mais aussi elle explique que l'une « des premières causes de l'échec scolaire est le refus de la trahison, la fidélité à son milieu d'origine » (Rigo, 2008, p. 32). Autrement dit, le refus d'apprendre peut s'expliquer par un ensemble de freins internes chez l'élève :

« Apprendre c'est aussi trahir : trahir des parents analphabètes, trahir une autorité dont les savoirs faire sont disqualifiés, trahir tout simplement parce que l'on pourrait savoir plus que ceux qui sont censés savoir... Ce refus d'apprendre a pu toucher aussi bien le fils d'ouvrier, de paysan ou d'émigrés » (Rigo, 2008, p. 32-33).

La salle de classe, d'apprentissage devient celle de la « migration » et de l'acceptation d'autrui ainsi que de ses particularités. Rigo (2008, p. 34) suppose que « si le passage du milieu familial au milieu scolaire est aussi le passage d'une migration culturelle, cette migration sera d'autant plus perçue comme violente et subie que le sujet apprenant se sentira étranger aux situations d'allocution ». De par ce constat, prendre en considération l'élève dans sa totalité, c'est-à-dire, son appartenance socio-culturelle, revient à l'aider dans son processus d'apprentissage. De plus, « l'école est un lieu où l'intégration des langues se pose à la fois au niveau institutionnel, par exemple dans l'établissement des programmes scolaires, et au niveau des pratiques sociales quotidiennes, dans les modes de gestion des interactions en classe » (Hickel, 2007, p.2).

#### 3.5.2. Une conception monolithique de la langue

Pour pouvoir considérer une langue de migration et l'intégrer dans les situations d'enseignement-apprentissage, il est important que les conduites pédagogiques puissent

parvenir à une cohabitation plurielle des langues. Or, si « le sens commun nous pousse à avoir une perception « uniciste » de ce qu'est une langue et la langue » (Forlot, 2012, p. 79), ce sera une conception monolithique de la langue qui dominera dans un contexte d'enseignement-apprentissage de langues. Cette conception se voit en partie influencée par la vision française de l'enseignement, on remarque un enseignement uniforme, homogène, dans lequel tous les élèves doivent avoir atteint le même niveau de connaissances et de compétences (Forlot, 2012, p. 79). Ainsi, une vision très monolithique de l'apprentissage des langues s'établit dans une société où « la diversité culturelle et linguistique de la population ne cesse d'accroître » (Young, 2008, p. 189).

Une autre raison est liée à la formation des enseignants. De fait, « selon de nombreux chercheurs et professionnels de l'éducation en Europe, nos professeurs stagiaires sont de plus en plus confrontés à une diversité culturelle et linguistique en classe pour laquelle ils ne sont que peu ou pas du tout préparés (Hagan & McGlynn, 2004 ; Vassilchenko & Trasberg, 2000, cité par Young, 2008, p. 188). Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants sont dues à un « décalage par rapport aux besoins de la société du XXI » (Young, 2008, p.189) et par conséquent à une inefficacité d'adaptation. Or « l'école a besoin d'enseignants capables de développer une capacité à comprendre autrui dans ses différences et à faire preuve d'empathie afin de réduire les écarts entre les élèves et d'enseigner efficacement dans des classes de plus en plus hétérogènes » (Young, 2008, p.189).

Il convient de considérer la langue, dans ce contexte, comme un facteur qui « intègre et situe un sujet dans un réseau » (Rigo, 2008, p. 31-32). Autrement dit, « l'apprentissage d'une langue ne peut se réduire à la capacité à produire des énoncés mais bien plutôt à la capacité à maîtriser un certain nombre d'interactions sociales qui décideront de certaines appartenances et construiront en situation des identités complexes » (Rigo, 2008, p. 31-32). L'école est un lieu où des phénomènes sociaux se manifestent et mettent les acteurs qui y interviennent dans une dynamique de contacts plus ou moins intenses et conflictuels. Forlot (2012, p. 73) souligne que « l'un des défis primordiaux des systèmes éducatifs européens, a fortiori celui de l'école française, est de réfléchir aux rapports entre les constructions identitaires des élèves, les apprentissages proposés par l'institution scolaire et la prise en compte des nombreuses mobilités et diversités qui traversent nos sociétés ». En effet, l'école intègre ou désintègre cette migration, soit positivement ou négativement. Elle intègre, quand elle permet au sujet de

dépasser ses appartenances. Toutefois, elle désintègre lorsqu'elle disqualifie sans contrepartie l'appartenance.

La situation psychosociale dans laquelle on dévalorise implicitement la langue familiale devient alors un terrain où l'on valorise la langue scolaire, considérée comme prestigieuse. Ce fait débouche sur un double échec, à savoir l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue du pays de résidence (Hamers & Blanc, 1983, cité par Lucchini, 2005, p. 302). Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol, convoquer le répertoire linguistique des élèves contribuerait, par ailleurs, à l'acquisition de la langue et à une performance lors des prises de parole à l'oral.

### 3.5.3. L'approche plurilingue introduite par le CARAP<sup>9</sup>

D'abord, il nous paraît indispensable de distinguer le terme « multilinguisme » du terme « plurilinguisme » qui peuvent parfois être pris comme des synonymes : « Le premier terme se rapporte à la collectivité (un pays est multilingue), le second à l'individu (une personne est plurilingue) ». Une autre distinction ramène « multilinguisme » à un état de fait, à la description d'une situation (une communauté multilingue) et « plurilinguisme » à un projet, à une action en faveur de la diversification (une didactique plurilingue), (Py & Gajo, 2013, p. 75).

L'approche plurilingue convoque le repositionnement de la langue dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante (Py & Gajo, 2013, p. 86). La langue a une position de vecteur dans l'apprentissage, néanmoins, l'approche plurilingue cherche à montrer qu'aussi bien la L1 que la L2 suscitent un réel intérêt pour comprendre le fonctionnement des langues de manière générale et de faciliter l'acquisition de celles-ci. Le fait de parler une autre langue est une richesse car l'individu peut transférer les compétences déjà acquises pour s'adapter et développer des outils qui l'aideront à la construction des nouveaux savoirs (Hickel, 2007, p.8).

La notion de langue maternelle est capitale pour Cummins (1979, cité par Lucchini, 2005, p.302) qui s'est soucié de l'interdépendance des langues. Il évoque dans quelle mesure la rupture du développement langagier que provoque le passage de la langue maternelle à la langue scolaire, pourrait être l'origine du retard de l'acquisition de la littérature (Lucchini, 2005, p. 302). Ainsi, la solution au problème serait donc de continuer le développement langagier

---

<sup>9</sup> Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.

dans la langue maternelle grâce à des enseignements bilingues, ce qui se fait dans de nombreux pays (Beatens Beardsmore, 2000, cité par Lucchini, 2005, p. 302).

La démarche « pluri » comporte un volet social et politique dans la mesure où elle considère que la diversité et la pluralité sont nécessaires à « la construction d'une société plus juste et que la prise de conscience de ces concepts participe à l'éducation de situations ouvertes aux différences, notamment dans le domaine des pratiques langagières » (Forlot, 2012, p. 74). De par ce constat, la recherche en didactique des langues se positionne dans une volonté d'accepter diverses langues dans l'environnement social et l'utilité qu'on peut en tirer/recourir lors des situations d'enseignement-apprentissage (Forlot, 2012, p.76).

Parmi les documents officiels, le Cadre européen commun de référence (CECR), chapitre 8 et le Portfolio des langues, placent au cœur du projet éducatif la compétence plurilingue et interculturelle de l'individu, ce qui par conséquent intègre l'approche plurielle que l'enseignant peut faire des langues. Les approches plurielles de l'enseignement des langues et des cultures peuvent donc s'entrevoir, selon les termes du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) comme la mise en œuvre « d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 7, cité par Candelier & De Pietro, 2012, p. 6).

Le CARAP (2012, p. 9) distingue les apports que suppose l'approche plurielle en termes d'apprentissage dans quatre dimensions :

→ **dimension psycholinguistique**, elles permettent à l'apprenant de prendre appui sur des savoirs et savoir-faire existants, d'ordre linguistique ou autre, pour construire de nouvelles compétences.

→ **dimension linguistique**, l'incitation à considérer les phénomènes langagiers de manière holistique, au lieu de les appréhender comme des compartiments à chaque fois séparés, conduit à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues en général.

→ **dimension psycho-cognitive**, elles permettent à l'élève de se décentrer par rapport à sa L1 et d'entrer plus facilement dans les autres langues grâce à cette posture.

→ **dimension sociolinguistique** favorise la légitimation de la diversité linguistique et culturelle et par là-même une meilleure intégration des élèves allophones, qu'ils soient migrants ou locuteurs de variétés régionales ignorées voire dénigrées.

Enfin, les descripteurs du CARAP constituent des énoncés de ressources internes, qui relèvent essentiellement de deux compétences, d'une part la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité et d'autre part la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.

## Synthèse problématisée

Au départ, notre sujet de réflexion nous paraissait important à traiter dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol, puisqu'il s'agit de la matière que nous souhaitons enseigner. Toutefois, l'analyse qu'on en fait, dans un milieu donné, c'est-à-dire, dans le REP, nous a invité à lire davantage sur comment le contexte socioculturel influe sur la production orale des élèves. Notre questionnement initial était : **Quels sont les freins internes et externes du cadre scolaire qui interviennent dans la participation à l'oral en classe d'espagnol ? Quels sont les moyens pour la favoriser ?** Elle nous a permis d'abord de nous pencher sur la notion de participation à proprement parlé, puis aux trois freins internes (anxiété langagière, l'erreur et la peur de l'autre) et externes (conception encore stigmatisante du REP, la mixité sociale et le bilinguisme soustractif). Ce panorama, nous a amené à nous interroger sur les éventuels leviers pour pallier ces freins. Nous en sommes venues à la conclusion que la richesse que possède le public est digne d'être exploitée et intégrée en vue de l'acquisition des langues. Ainsi, nous avons conclu notre cadre théorique en étayant les apports de l'approche plurielle dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol.

Nous avons deux questions de recherche :

**Q1 : Dans quelle mesure les différentes représentations de la participation à l'oral, aussi bien des enseignants que des élèves, ont un impact sur la prise de parole des élèves au sein d'une classe ?**

**Q2 : Dans le contexte REP, est-ce que les enseignants s'appuient sur le plurilinguisme et/ou des références culturelles des élèves comme vecteurs de motivation et d'implication pour favoriser la participation à l'oral ?**

Nous avons par ailleurs formulé trois hypothèses qui prennent en compte certains aspects que nous avons exposé dans le cadre théorique à savoir : l'environnement socioculturel et la présence d'autrui. L'environnement socioculturel est un aspect à prendre en considération pour la réussite des apprenants, aussi bien sur le plan éducatif (Varro, 2008) que pour l'apprentissage des langues (Guedat-Bittighofer, 2021). Par ailleurs, pour parvenir à une certaine évolution, la relation enseignant-élève dans le milieu scolaire (Espinosa, 2016) ainsi que la relation apprenant-apprenant (Farcy, 2008) sont questionnées. De par ce constat, les

remarques verbales (paroles) et non verbales (à travers la notation) peuvent influencer les initiatives de prise de parole des élèves (Farcy, 2008).

**H1 : Les freins internes chez l'élève modifient leur représentation de la participation à l'oral et ont une influence sur leur prise de parole.**

**H2 : L'évaluation de la participation est un frein à l'exposition à l'oral des élèves.**

**H3 : Les élèves participent davantage lorsque les séquences pédagogiques convoquent leur répertoire linguistique et culturel.**



# Chapitre 2 : Cadre méthodologique

## 1. Méthodologie de la recherche

### 1.1. Description du contexte de la recherche

Dans le cadre de la première année de notre master, nous avons effectué un stage massé d'observation et de pratique, en binôme, au sein d'un collège. Il s'agit d'un établissement d'éducation prioritaire renforcé. En effet, il nous a semblé pertinent de faire un travail de recherche qui s'appuie sur les spécificités que présente ce collège. Il est question d'un établissement qui, de par la présence d'un public très hétérogène, s'implique fortement dans le processus d'apprentissage des élèves. Il est important de préciser, que le collège se situe dans un quartier sensible et que de nombreuses questions relatives à ce contexte peuvent être une source d'amalgames. Par conséquent, la représentation que l'on peut faire des élèves, du point de vue socioculturel et socio-éducatif, est à prendre en considération dans le cadre de notre recherche.

Toutefois, dans notre contexte de recherche, ce qui nous a marqué c'est la manière avec laquelle les enseignants, plus précisément les professeurs de langue, faisaient face à cette diversité dans un cours de langue. Entre la volonté de l'enseignant de faire participer les élèves, et les limites qui peuvent surgir, nous avons proposé une série d'hypothèses qui pourraient enrichir notre sujet de réflexion. C'est pour cette raison que le contexte du REP+ nous semble adapté car il est ancré dans une réalité plurielle. La richesse culturelle dont dispose le public nous semble exploitable. En effet, elle s'inscrit dans une démarche réflexive et pédagogique, de par l'application des mesures REP comme les classes dédoublées et, l'adoption des méthodologies de travail comme l'approche actionnelle ou l'approche neurolinguistique (ANL).

Une partie du recueil de données s'est centrée sur un questionnaire à destination des élèves de cinquième, de quatrième et de troisième. En effet, ce choix est dû au fait que l'espagnol, en tant que langue vivante seconde, ne débute qu'en cinquième. De plus, à l'issue de nos stages d'observation nous nous sommes rendues compte de l'existence d'une certaine évolution face à la prise de parole qui mérite d'être analysée. Entre la cinquième qui débute avec toute une série d'expectatives de par la nouveauté de l'apprentissage d'une nouvelle langue et, la troisième qui clôt cette première étape, nous aimerions, à travers ce questionnaire, analyser les possibles réactions que provoque la participation à l'oral en classe de langue. Par ailleurs, nous

avons également décidé de proposer ce questionnaire aux élèves qui participent aux cours d'anglais. Ce double choix est dû au fait que la participation à l'oral représente souvent un défi pour les professeurs de langues de manière générale. Ainsi, analyser les répercussions que peuvent supposer dans deux langues étrangères, a été l'occasion d'établir des comparaisons. Une autre partie du recueil de données a été faite à partir d'un entretien semi-directif avec les enseignants de langues, plus précisément trois enseignants d'espagnol deux enseignants d'anglais.

## 1.2. Instruments et critères d'analyses

### 1.2.1. L'entretien

La préparation de l'enquête est une méthode de production de données verbales qui permet de déclencher un discours. Ce dernier fera l'objet d'une analyse de contenu systématique, autrement dit, destiné à tester les hypothèses et à les réviser si nécessaire. La question dominante est alors : « qu'est-ce que cela représente pour vous » (Blanchet et Gotman, 2013, p.37). En partant de ces considérations, nous avons classé les thèmes que l'on souhaite explorer et élaboré un guide d'entretien.

Nous nous sommes souciés de prendre en compte l'environnement d'apprentissage et les acteurs que nous avons interrogé. Ainsi, nous avons conscience que l'interrogatoire va concerner les enseignants de deux langues vivantes : espagnol et anglais.

Parmi les types d'entretiens, nous avons choisi de proposer un entretien semi-directif de pour les raisons formulées par Marquet, Campenhoudt et Quivy (2022, p. 204) :

- L'entretien n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises
- Le chercheur dispose d'une série de questions guides, relativement ouvertes
- Il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la forme prévue, ce sera en fonction de l'intervention
- Il peut recentrer l'entretien sur les objectifs visés

L'utilisation de l'entretien dans notre contexte de recherche nous a permis de répondre à toutes les hypothèses puisqu'elles sont liées à la représentation et à l'expérience des enseignants.

Notre enquête est organisée en sept axes :

1. Formation et expérience professionnelle

2. Participation à l'oral
3. Hétérogénéité
4. Evaluation
5. Implication
6. Motivation
7. Valorisation des langues

Ces derniers reprennent le fil conducteur de notre cadre théorique. Ainsi, nous avons débuté le sujet de manière générale avec des questions sur la participation à proprement parler et les représentations qu'en font les enseignants par la suite. Comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique, la représentation de la participation a été traitée par des auteurs tels que Charlot et Reuter (2010) qui considèrent avant tout l'élément extralinguistique, c'est-à-dire, le geste. Maulini (2017) souligne que le fait de participer consiste à répondre à des questions. Enfin, Chauvigné, Etienne et Clavier (2017) et Rivoire, (2015) s'interrogent sur la monopolisation de la parole par l'enseignant et le rôle passif des élèves. Ce point de départ nous semble indispensable dans le cadre de la production de nos questions d'entretien. Ainsi, nous avons entamé l'entretien avec des questions générales telles que « peux-tu me parler de la manière dont tu favorises la participation à l'oral en classe ? ». Ensuite, nous nous sommes souciés de bien intégrer le contexte d'enseignement dans l'enquête puisqu'elle représente une plus-value dans notre réflexion. Un axe portant sur l'hétérogénéité du public nous permettra alors de prendre en compte la diversité du public d'enseignement ainsi que la posture professionnelle dont font preuve les enseignants, notamment en classe de langues. Rappelons que le contexte d'enseignement a une influence sur les apprentissages comme Froment, (2017, cité par Maulini, 2017) et Bouveau et Rochex (1997) l'ont développé. Nous sommes également revenues sur les freins généraux tels que la motivation, l'implication ou l'évaluation. De fait, ils concernent à la fois le contexte d'enseignement ainsi que les acteurs présents, professeurs et élèves. Par ailleurs, il nous a semblé pertinent d'analyser les solutions qui découlent de ces freins qui pourraient favoriser la participation à l'oral. Enfin, nous avons pensé à la manière avec laquelle l'approche plurilingue défendue par Hu (2008), Forlot (2012), Lucchini (2005), Py et Gajo (2013) ou le CARAP, peuvent être intégrées dans le cours de langues.

Le procédé de l'entretien a été le suivant (Blanchet & Gotman, 2015, pp.77-79) :

- Donner à l'interviewé le contexte thématique et la logique de l'entretien.
- Donner la consigne à l'interviewé. Chaque consigne introduit une séquence thématique nouvelle avec des formulations telles que « J'aimerais que vous me parliez de ... ce que

ça représente pour vous » ou encore « j’aimerais que vous me parliez de ... comment ça se passe ».

- Faire des relances qui prennent une fonction d’acte directeur dans le dialogue.

Pour ce faire, le champ des réponses doit être suffisamment large pour que tous les interviewés d’un même échantillon puissent y inscrire leur discours. Voici la grille d’entretien que nous avons élaborée.

**Tableau n°1 : Grille d’entretien semi-directif**

<b>Thème</b>	<b>Question principale</b>	<b>Eléments complémentaires</b>
<b>La participation à l’oral</b>	Peux-tu me parler de la participation à l’oral en classe?  Peux-tu me parler de la manière dont tu favorises la participation à l’oral en classe de langues ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Quantitatif</u> (indispensable, facultative, obligatoire, combien de fois, etc.).</li> <li>- <u>Qualitatif</u> ( mots, phrases simples, phrases complexes, phrases isolés, etc.)</li> <li>- <u>Facteurs qui déterminent la participation</u> (le thème de la séquence/séance, l’activité, le centre d’intérêt des élèves, etc.).</li> </ul>
<b>L’hétérogénéité</b>	Dans quelle mesure l’hétérogénéité des groupes affecte la participation à l’oral ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Adaptation</u> (différenciation, profil des élèves)</li> <li>- <u>La maîtrise du français</u> (un frein pour apprendre une L2?)</li> </ul>
<b>Evaluation</b>	Peux-tu me parler de la manière dont tu évalues la participation à l’oral ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Effort</u> (initiative)</li> <li>- <u>Production</u> (contenu)</li> <li>- <u>Critères/Stratégies</u></li> <li>- <u>Impacts</u> (positif ou négatif)</li> </ul>
<b>Implication</b>	Peux-tu me parler du lien entre la participation et l’implication ?  Penses-tu que le fait de participer signifie s’impliquer ?	
<b>Motivation</b>	Pour toi, quel effet peut avoir la motivation sur la prise de parole ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Favoriser</u></li> <li>- <u>Décourager</u></li> <li>- <u>Comment nourrir la motivation</u></li> </ul>
<b>Valoriser les langues</b>	Penses-tu qu’un(e) élève qui parle plusieurs langues aura plus de facilités pour en apprendre d’autres? Et donc participer davantage ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Stratégie pédagogique</u></li> <li>- <u>Moyens pour valoriser les langues</u></li> <li>- <u>Présence d’aspects culturels dans les séquences</u></li> <li>- <u>Domaines dans lesquels puiser</u></li> <li>- <u>Documents officiels (plurilinguisme) ?</u></li> </ul>

### 1.2.2. Le questionnaire

Pour la réalisation de notre questionnaire nous nous sommes basées sur les caractéristiques proposées par De Singly (2020). Ce dernier définit l'enquête par questionnaire comme étant une démarche qui porte plus souvent sur une pratique et, qui a lieu dans une zone correspondant à cette pratique. Autrement dit, dans notre contexte de recherche, il s'agit du collège et des niveaux mentionnés précédemment (voir paragraphe 1.1.). Afin de procéder à la réalisation du questionnaire, nous avons tenu compte des trois étapes indiquées par De Singly (2020, p.78) :

- Délimiter les éléments pertinents de la pratique
- Faire un tri en fonction de ce que l'on veut savoir
- Expliciter les critères avec lesquels on estime retenir telle ou telle dimension de la pratique étudiée

« La confection du questionnaire doit, en effet, essayer de respecter la cohérence de l'expression des individus interrogés malgré les contraintes de l'instrument » (De Singly, 2020, p. 78). Autrement dit, les questions doivent être posées de façon à garder la fluidité et la cohérence du questionnaire tout en facilitant le sens des mots pour les répondants. En ce qui concerne la formulation des questions nous avons pris en considération les remarques de De Singly (2020, p.75) à savoir l'importance des mots introductifs. Il conseille de débiter la phrase interrogative par une brève proposition complémentarité avec un verbe conjugué au lieu d'utiliser la formule « est-ce que » car elle pourrait fausser l'interprétation de la question.

Afin d'élaborer notre questionnaire, nous nous sommes appuyés sur deux modèles. D'une part celui de Charlot et Reuter (2012), (voir tableau n°2 ci-dessous) afin d'axer nos questions sur le sujet en lui-même et d'analyser la représentation que les élèves font de la participation à l'oral en classe de langues. Et d'autre part, nous nous sommes également basés sur le questionnaire Pluri-L réalisé par Lupin, en 2015, dans le cadre d'un projet éducatif. Celui-ci nous a permis d'articuler la participation à l'oral avec la richesse linguistique que possèdent les élèves.

Notre questionnaire est composé de 30 questions d'ordre quantitatif. Il s'agit d'un nombre conséquent de questions, toutefois, la réponse de celles-ci pourra se faire de manière rapide afin d'éviter tout sentiment d'ennui. À l'entête du questionnaire figure une présentation de notre objet de recherche en quelques lignes qui nous semble indispensable, afin de faciliter la compréhension des questions.

Le questionnaire comporte une question ouverte (question n° 1). Ici les élèves devront formuler une réponse avec leurs propres mots. De fait, les questions ouvertes sont plus difficiles à traiter et pour ce faire nous avons décidé de les limiter. Nous avons également trois

questions semi-ouvertes (question n° 3, n° 6 et n° 21) car nous demandons une explication ou une précision supplémentaire : « pourquoi » et « autre ». Cette liberté nous permettra de cerner au mieux le profil des élèves et la manière dont ils conçoivent l'utilité de l'apprentissage d'une langue seconde en passant par la langue maternelle. Enfin, nous avons exposé 26 questions fermées (questions n° 2- 4- 5- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 29-30) qui nous serviront à mieux traiter l'analyse de données.

Il convient de noter que pour la réalisation de la question n°2 du questionnaire, nous nous sommes inspirés du questionnaire réalisé par Charlot et Reuter (voir tableau ci-dessous).

**Tableau n°2** : Les principaux bénéfices de la participation (Charlot et Reuter, p.99, 2012)

La participation est importante pour :	Groupe A	Groupe B
Comprendre le cours	66%	45%
Faire avancer le cours	0%	11%
Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention	7%	35%
Montrer qu'on s'intéresse/qu'on suit/qu'on est attentif/motivé	5%	18%
Augmenter ses notes et résultats	13%	7%
Développer des compétences d'expression et de communication	13%	9%
Apprendre (connaissances, culture)	8%	2%
Autres avantages	2%	2%

Ainsi, le questionnaire est divisé en 4 variables. Nous avons pris le soin de justifier les questions proposées avec les hypothèses et les théories :

- La participation et l'élève (7 questions).
- La participation et ses bénéfices (14 questions).
- Une autre perspective de la participation (7 questions).
- Évaluer la participation à l'oral (2 questions).

Ces derniers nous permettent de répondre au mieux à nos hypothèses et de structurer l'analyse des données. Le questionnaire nous permettra de valider ou de contester chaque hypothèse.

### 1.3. Présentation détaillée du questionnaire

➤ La participation et l'élève

La première partie du questionnaire est consacrée au sens donné à la participation du point de vue des élèves. Elle a pour but d'appréhender la relation entre l'élève et l'action de participer. Pour cela, la notion de fréquence, les objectifs ou encore les raisons de la participation sont abordés sous le format de questions. On y trouve :

- Une **question ouverte** (q.1) : celle qui nous servira à déchiffrer les mots clés qui reviennent le plus souvent pour définir la participation à l'oral en classe de langues.
- Des **questions semi-ouvertes** (q.4, q.7) : nous avons ajouté des options « autre » ou « pourquoi » car la réponse à la question directement ne suffisait pas ou méritait une précision de la part de l'élève.
- Et enfin, des **questions fermées** (q.2, q.3, q.5, q.6,) : dans lesquelles on peut admettre une ou plusieurs réponses de la part de l'élève.

La première partie du questionnaire permet de valider la première hypothèse dans la mesure où elle nous permet d'avoir un premier aperçu de la perception qu'ont les élèves de la participation à l'oral.

De plus, ces questions renvoient aux propos développés dans le cadre théorique :

- Charlot et Reuter (2012) ; Maulini (2018) ; Germain et Netten (2010) en ce qui concerne la définition de la participation.

Questions	Précisions
<p><b>1. Pour toi c'est quoi participer en cours de langues ?</b></p>	<p>La définition de la participation à l'oral est indispensable pour comprendre le reste des réponses formulées par les élèves.</p>
<p><b>2. Es-tu d'accord ou pas d'accord avec les phrases suivantes ?</b>  <b>Dans une classe de langues la participation sert a :</b>  <b>A. Comprendre le cours</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON  <b>B. Faire avancer le cours</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON  <b>C. Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON</p>	<p>Cette question permet de cibler les objectifs pluriels de la participation à l'oral selon le point de vue des élèves. Ils peuvent être communicatifs, personnels (satisfaction) ou autres.</p>

<p><b>D. Montrer qu'on s'intéresse/ qu'on suit/ qu'on est attentif/ qu'on est motivé</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON</p> <p><b>E. Augmenter ses notes et résultats</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON</p> <p><b>F. Développer des compétences d'expression et de communication</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON</p> <p><b>G. Apprendre (connaissances, culture)</b>  <input type="checkbox"/> OUI                      <input type="checkbox"/> NON</p>	<p>Les enjeux de la participation peuvent être liées à la satisfaction personnelle de l'élève ou, à l'objectif du cours qui est de développer la communication en langue étrangère.</p>
<p><b>3. Je participe en cours d'anglais/espagnol :</b>  <input type="checkbox"/> pas du tout  <input type="checkbox"/> un peu  <input type="checkbox"/> de temps en temps  <input type="checkbox"/> souvent  <input type="checkbox"/> tout le temps</p>	<p>Cet ensemble de questions permet d'évaluer la fréquence de la participation à l'oral lors d'une séance de cours.</p>
<p><b>4. Je participe (plusieurs réponses sont possibles)</b>  <input type="checkbox"/> au début / au début (<i>repaso</i>)  <input type="checkbox"/> pendant une activité  <input type="checkbox"/> pendant les corrections des exercices  <input type="checkbox"/> à la fin du cours  <input type="checkbox"/>  <b>autre:</b> _____  _____</p>	
<p><b>5. En général pour une heure de cours d'espagnol/anglais je participe :</b>  <input type="checkbox"/> 0 fois  <input type="checkbox"/> 1-2  <input type="checkbox"/> 2-4  <input type="checkbox"/> plus de 5</p>	
<p><b>6. Généralement pour participer :</b>  <input type="checkbox"/> j'attends que le professeur me demande  <input type="checkbox"/> je participe spontanément.</p>	<p>Ici, il est question de mesurer le degré d'aisance de l'élève à travers la manière avec laquelle il participe.</p>
<p><b>7. Avant de participer je prépare mes réponses à l'écrit :</b>  <input type="checkbox"/> oui  <input type="checkbox"/> non  <b>Si oui, pourquoi</b>  _____</p>	<p>Cette question vise à savoir si la préparation en amont de la réponse de l'élève à l'écrit est la source du stress qu'il ressent face au regard d'autrui.</p>



➤ Le positionnement de l'élève envers la participation

La deuxième partie du questionnaire vient compléter la conception de la participation du point de vue des élèves. Les questions sont beaucoup plus ciblées car elles sont fermées. En effet, nous souhaitons connaître les raisons pour lesquelles les élèves participent ou ne participent pas. Les questions formulées sont liées à la peur de l'erreur, à la peur du regard d'autrui et à l'anxiété langagière. Et de plus, nous nous intéressons aux facteurs qui peuvent motiver la participation de l'élève (thème, centre d'intérêts, matière, sujet traitée, etc.).

On y trouve :

- Trois questions **semi-ouvertes** (q.8 ; q.9 et q.20)
- Onze questions **fermées** (q.10 ; q.11 ; q.12 ; q.13 ; q.14 ; q.15 ; q.16 ; q.17 ; q.18 ; 19 et 21)

L'ensemble des questions permet principalement de répondre aux hypothèses 1 et 3. En effet, concernant la première hypothèse on s'intéresse aux freins internes qui peuvent surgir au sein d'une classe et comment ceux-ci viennent perturber la prise de parole des élèves. Or, la troisième hypothèse est visible sur les dernières questions où l'on s'interroge sur la présence d'aspects culturels dans les séquences pédagogiques comme un outil qui incite la participation à l'oral des élèves.

Les questions renvoient à des figures mentionnées dans **le cadre théorique** :

- Brewer (2013) ; Narcy-Combes (2005) ; Astolfi (2020) ; McIntyre (1989) ; Farcy (2008) en ce qui concerne les facteurs qui justifient l'absence de participation des élèves
- Viau (2007) en ce qui concerne la motivation des élèves.

QUESTIONS	PRECISIONS
<p><b>8. Pourquoi je participe à l'oral ?</b>  <b>(plusieurs réponses sont possibles)</b></p> <p><input type="checkbox"/> pour montrer que j'écoute et que je travaille</p> <p><input type="checkbox"/> pour améliorer mes notes</p> <p><input type="checkbox"/> parce que j'aime parler</p> <p><input type="checkbox"/> parce que c'est facile</p> <p><input type="checkbox"/> parce que je suis obligé (e)</p> <p><input type="checkbox"/> autre : _____</p>	<p>Ces deux questions nous permettent de savoir les raisons pour lesquelles les élèves participent ou ne participent pas.</p> <p>Parmi les réponses de la question n°7, il y a celles qui concernent la participation comme un outil d'apprentissage (cases 1 et 2) et celles qui concernent la personnalité de l'élève (cases 3, 4 et 5)</p>
<p><b>9. Pourquoi je ne participe pas ?</b>  <b>Parce que ...</b>  <b>(plusieurs réponses sont possibles)</b></p> <p><input type="checkbox"/> j'ai peur de me tromper</p> <p><input type="checkbox"/> je n'aime pas que le reste de la classe m'observe</p>	

<input type="checkbox"/> je ne comprends pas ce qu'on me demande <input type="checkbox"/> je ne veux pas être jugé par les autres <input type="checkbox"/> je suis timide <input type="checkbox"/> j'ai honte de mon niveau d'espagnol/ d'anglais <input type="checkbox"/> autre : _____	<p>Parmi les réponses de la question n°8 il y a la crainte à l'erreur (case 1), l'impact de la présence d'autrui (cases 2 et 3), la personnalité de l'élève (case 5) et l'anxiété langagière (case 6).</p>
<b>10. J'ai peur de m'exprimer à l'oral :</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<p>L'ensemble des questions sont liées à l'une des grandes craintes ressenties par l'élève : la peur de l'erreur. Il était question de savoir si cela provenait du regard des élèves ou des enseignants.</p>
<b>11. J'ai peur de me tromper quand je parle :</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
<b>12. j'ai peur du regard de mes camarades :</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
<b>13. j'ai peur du regard de mes professeurs</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
<b>14. Je préfère participer :</b> (plusieurs réponses sont possibles) <input type="checkbox"/> seul devant la classe <input type="checkbox"/> seul en répondant à une question de l'enseignant <input type="checkbox"/> en binôme devant la classe <input type="checkbox"/> en binôme en faisant un travail ensemble <input type="checkbox"/> en groupe devant la classe <input type="checkbox"/> en groupe sur un travail de groupe	<p>Il s'agit de savoir si la participation de l'élève lors d'un travail est de préférence individuelle ou collective.</p>
<b>15. Je suis perturbé(e) par les remarques du professeur</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<p>Il s'agit des remarques soit positives ou négatives qui peuvent être surinterprétés par l'élève et donc, les conduire à poursuivre ou à renoncer à participer.</p>
<b>16. Je suis perturbé(e) par les remarques de mes camarades</b> <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
<b>17. Ce qui me motive à participer, c'est :</b> (plusieurs réponses sont possibles) <input type="checkbox"/> le sujet travaille <input type="checkbox"/> l'envie d'améliorer mon niveau de langue <input type="checkbox"/> l'envie d'apprendre <input type="checkbox"/> la note de participation <input type="checkbox"/> le professeur	<p>Parmi les différentes motivations nous avons réutilisé les arguments donnés dans le cadre théorique à savoir : l'importance du sujet travaillé ou la relation du professeur/élève.</p>
<b>18. Pour participer à l'oral, il faut avoir un bon niveau en espagnol/anglais :</b>  <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord	<p>Il s'agit de voir si les élèves adhèrent ou pas à ce genre de mythe concernant le caractère indispensable d'avoir un bon niveau pour participer à l'oral.</p>
<b>19. Je pense que les activités qu'on me propose sont intéressantes :</b>	

<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord	Ces deux questions permettent de connaître le type d'activités qui facilitent la participation à l'oral. L'importance de la nature des activités proposées dans un cours de langues est ainsi questionnée.
<p><b>20. Parmi ces activités, celles qui me font participer le plus sont les...</b></p> <input type="checkbox"/> expose porte sur un point culturel (exemple: la gastronomie) <input type="checkbox"/> débats <input type="checkbox"/> jeux de vocabulaire <input type="checkbox"/> mises en scène <input type="checkbox"/> ateliers de conversation <input type="checkbox"/> autre :	
<p><b>21. Je participe plus dans les activités où l'on découvre des aspects culturels :</b></p> <input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord	Afin de recentrer le sujet et de nous interroger sur l'efficacité de l'approche plurilingue, nous avons pensé introduire le sujet à travers les activités qu'ils aiment faire.

➤ Une autre perspective de la participation

La troisième partie du questionnaire est plutôt consacrée à notre deuxième partie du cadre théorique, autrement dit, aux limites externes de la participation à l'oral. Nous faisons référence plus particulièrement au bagage linguistique des élèves et, comment celui-ci est mis au service de l'apprentissage de l'espagnol ou de l'anglais.

Pour ce faire, nous avons proposé :

- Une question **ouverte** (q.22)
- Six questions **fermées** (q.23 ; q.24 ; q.25 ; q.26 ; q.27 et q.28) qui permettent d'évaluer les avis des élèves selon les affirmations proposées. Notons que la question 28 est **uniquement** réservée aux élèves allophones car elle porte sur l'équilibre entre sa langue maternelle et la langue d'apprentissage à l'école.

L'ensemble des questions nous permet d'étudier la troisième hypothèse. En effet, ces questions sont plus ciblées dans la mesure où elles nous permettent d'avoir une conception générale sur le rapport des élèves avec les langues (maternelle, première, seconde, etc.).

Elles renvoient aux références suivantes du cadre théorique :

- Py & Gajo (2013) qui s'intéressait au bilinguisme soustractif et à la possibilité du plurilinguisme. Il est évoqué notamment pour parler du CARAP.
- Hickel (2007) qui s'intéressait plus particulièrement au plurilinguisme.
- Forlot (2012) sur la conception monolithique de la langue et les questions liées à l'identité.

QUESTIONS	PRECISIONS
<p><b>22. Je parle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Combien de langues _____ (ex : je parle 3 langues)</b></li> <li>- <b>Lesquelles _____ (ex : l'anglais, l'espagnol et l'arabe)</b></li> </ul>	<p>Cette première question nous permet de mieux cibler le profil des élèves ; s'ils sont plutôt monolingues ou plurilingues.</p>
<p><b>23. Parler plusieurs langues me motive à participer à l'oral ?</b></p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	<p>L'élément central de cette question est lié à la motivation. Nous avons essayé de vérifier si l'apprentissage par les langues peut être une source de motivation.</p>
<p><b>24. Lorsque j'apprends une autre langue, je la compare avec ma langue maternelle</b></p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	<p>L'idée de comparaison nous semble pertinente, puisqu'elle nous permet de savoir à quel point la langue maternelle est présente dans le processus d'apprentissage des élèves.</p>
<p><b>25. Il est difficile d'apprendre plusieurs langues sans les mélanger :</b></p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	<p>Les deux questions sont en lien avec notre plus-value qui est l'apprentissage d'une langue à travers une autre. Le point de vue des élèves est important dans la mesure où il nous permet de savoir s'ils ressentent ou pas une certaine difficulté. Par ailleurs, le point de vue des monolingues est également pertinent en termes de comparaison.</p>
<p><b>26. Il est possible d'apprendre plusieurs langues en même temps :</b></p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	
<p><b>27. Je traduis dans ma langue maternelle pour comprendre une autre langue</b> (exemple : je traduis en arabe pour comprendre l'espagnol)</p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	<p>Le passage par la traduction comme outil de compréhension nous semble fondamentale pour situer les élèves allophones dans les cours de langues.</p>
<p><b>LA QUESTION 28 CONCERNE UNIQUEMENT LES ÉLÈVES ALLOPHONES</b></p> <p><b>28. Je participe à l'oral en classe de langue même si je ne maîtrise pas complètement le français</b></p> <p><input type="checkbox"/>pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>plutôt d'accord <input type="checkbox"/>d'accord <input type="checkbox"/>tout à fait d'accord</p>	<p>Cette question suppose l'un des plus grands défis pour les élèves allophones. Cela nous permettra de savoir si la barrière de la langue française peut être un frein à la participation à l'oral.</p>

➤ L'évaluation

La dernière partie du questionnaire est liée à l'évaluation de la participation à l'oral. Nous avons pensé qu'il était pertinent d'avoir le point de vue des enseignants et des élèves sur l'obligation d'évaluer la participation à l'oral. Ces deux questions nous permettent ainsi de connaître l'importance donnée à la note et les conséquences qu'elles peuvent avoir dans l'implication de l'élève au sein de la classe.

On y trouve donc deux questions **fermées** (q.29 et q.30).

Ces questions renvoient aux propos de :

- Nancy-Combes (2005)
- Rapport d'inspection générale de l'éducation nationale (2000)

Elles permettent de répondre à l'hypothèse 2 car nous nous intéressons aux conséquences de la participation **du point de vue de élèves**.

QUESTION	PRECISIONS
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Le fait d'avoir une mauvaise note de participation :</b> <b>(plusieurs réponses sont possibles)</b><ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> me démotive</li><li><input type="checkbox"/> m'encourage à participer plus</li><li><input type="checkbox"/> m'aide à t'autocorriger</li></ul></li></ul>	Les conséquences d'une mauvaise note de participation à l'oral sur l'implication des élèves en classe.
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Pour moi, le plus important c'est :</b><ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> la note de participation</li><li><input type="checkbox"/> la note d'un contrôle</li><li><input type="checkbox"/> les deux</li></ul></li></ul>	La valeur liée à la note et plus précisément si elle a un sens ou pas concernant la participation à l'oral.

Suite à la présentation détaillée du questionnaire, nous avons pris le soin de justifier les procédés d'analyse car il nous a semblé pertinent de justifier nos outils par rapport à notre contexte de recueil de données.

## 1.4. Procédés d'analyse

### 1.4.1. L'entretien

L'analyse du discours consiste à « sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (Blanchet & Gotman, 2015, p.89). En effet, cela signifie qu'il y a un lien entre les données du « texte » et la théorie de l'analyste, autrement dit, les hypothèses déterminées par l'analyste. Pour cela, il est important de souligner que « traiter le matériel, c'est le coder » et donc transformer les données d'un texte. Ceci permet d'aboutir à une « représentation du contenu, ou de son expression susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices » (Bardin, 2013, p.134).

Le codage se fait par étapes. La première d'entre elles concerne les « unités d'enregistrement et de contexte » (Bardin, 2013, p.135). A l'intérieur nous retrouvons la notion de thème, propre à l'analyse de contenu. Le thème se définit comme « l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (Bardin, 2013, p.136). Ainsi, il peut être « découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables » (Bardin, 2013, p.136).

Nous avons donc opté pour une analyse thématique du contenu puisque l'objectif est de trouver une cohérence thématique inter-entretiens. En effet, cette analyse thématique repose sur « la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas l'action » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 96). La transcription de chaque entretien permet ainsi de faire une sélection des thèmes « principaux » et des thèmes « secondaires » afin de décomposer au maximum l'information. Une fois cette dernière sélectionnée, nous avons pu l'intégrer dans une grille de thèmes qui a repris les axes de notre guide d'entretien, afin de rendre compte de chacune des propositions.

La deuxième étape concerne les « règles d'énumération » (Bardin, 2013, p.140). Afin de traiter nos données, en plus de procéder par une étape de codage par thèmes, nous devons mesurer la fréquence de celles-ci. Autrement dit, « l'apparition d'un item de sens ou d'expression est d'autant plus significative [...] que cette apparition est répétée avec une plus grande fréquence » (Bardin, 2013, p.141). A partir de l'apparition régulière de ces items, nous allons les considérer significatifs dans le cadre de notre recherche. Nous pourrions ainsi comparer les fréquences de chaque item entre les enseignants interviewés et en déterminer des significations.

### 1.4.2. Questionnaire

Le questionnaire a été soumis à une analyse quantitative afin de pouvoir tester les hypothèses et d'examiner leur relation. L'analyse du contenu a été faite en plusieurs étapes. Dans une première partie, nous avons analysé le contenu d'un point de vue statistique avec la réalisation de graphiques. Ceux-ci nous ont permis de faire des comparaisons étant donné que nous avons travaillé avec des niveaux différents. Dans une deuxième partie, nous avons analysé le contenu en faisant la distinction entre l'anglais et l'espagnol. En effet, il nous a semblé pertinent de pouvoir recueillir un maximum de données. Ce sera ainsi l'occasion de pouvoir développer de nouvelles thématiques en lien avec les pratiques des enseignants d'anglais et de formuler des comparaisons, si elles nous semblent pertinentes.

Suite à la présentation des outils d'analyse, nous présenterons les résultats obtenus séparément. D'abord, nous consacrerons une partie de l'analyse aux entretiens semi-directifs puis, nous présenterons les données obtenus dans les questionnaires.

## 2. La présentation des résultats et analyse des données

### 2.1. Résultats et analyse de l'entretien semi-directif

Nous avons fait une étude globale des entretiens semi-directifs ainsi que des questionnaires afin de pouvoir les mettre en parallèle et en relever les contrastes sur les thématiques qui ont surgi par rapport à la représentation de la participation à l'oral. L'ensemble des données a été également étudié à partir des hypothèses formulées. Ces données ont été mis en relief avec notre cadre théorique.

Dans un premier temps nous présenterons et analyserons les données qui nous permettront de répondre à la première question de recherche relative à la participation à l'oral. Puis, nous présenterons et analyserons la deuxième partie de nos données afin de répondre à la deuxième question de recherche. Cette fois-ci en lien avec les leviers qui peuvent permettre une certaine aisance dans l'acte de participer.

#### .1.1. Le parcours de nos interviewés depuis leur début de carrière jusqu'ici

Il nous semble important de commencer par le profil de nos interviewés afin de pouvoir analyser les questions de notre entretien. En effet, nous aimerions partir de la représentation de ces derniers sur les établissements prioritaires, pour comprendre les éventuelles dispositions mises en place dans leur cours pour favoriser la participation à l'oral. De plus, l'un des enjeux majeurs comme le souligne Tondreau (2016) est de rompre avec les paradigmes sur les élèves qui peuvent rencontrer des difficultés externes du cadre scolaire.

**Tableau n°3** : La formation des enseignants interviewés

Formation/Diplôme		Expérience	Poste actuel
<b>ESPAGNOL</b>			
<b>P1</b>	Agrégation en 2003 Report de stage en 2005	15 ans à Paris dans un lycée (poste fixe) 3 ans à Nantes en Collège REP+ (TZR)	TZR Temps complet
<b>P2</b>	Contractuel quelques années. Passé le concours plusieurs années.	Stage dans une cité scolaire : collège et lycée général dans un établissement UP 5 ans en REP (début titularisation)	Poste fixe Temps complet
<b>P3</b>	Obtention du CAPES au bout de la 3 <sup>e</sup> fois	2 ans au collège Plusieurs années au lycée Retour au collège	Poste fixe Mi-temps
<b>ANGLAIS</b>			
<b>P4</b>	Obtention du CAPES il y a 15 ans. Stagiaire sur l'académie de Nancy	6 ans d'enseignement en région parisienne TZR la première année puis sur un poste fixe dans établissement de prévention violence 9 ans d'enseignement (4 ans ANL)	Poste fixe Temps complet
<b>P5</b>	Obtention du CAPES au Royaume Uni Qualifié professeur de langue française	4 ans d'enseignement au Royaume Uni 3 ans d'enseignement aux Etats-Unis 5 ans d'enseignement en France (Anglais LV1)	Contractuel Mi-temps

L'expérience des intervenants est variée, mais ils ont minimum 3 ans d'expérience en réseau d'éducation prioritaire. Il convient de noter que nous nous sommes également intéressées au choix de leur mutation. En effet, nous avons considéré que cela pouvait être un élément indispensable dans notre analyse pour deux raisons : comprendre la représentation qu'ils ont de ce type d'établissement puis connaître la manière dont ils s'adaptent à leurs élèves. De plus, certains prennent appui de leur expérience afin de justifier leurs propos.



## .1.2. Choix ou envie de travailler en REP

**Tableau n°4** : Les choix de mutation en REP+

++	
+	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rester dans un collège REP+ c'est un choix. La première fois non, mais après les deux autres fois oui. (P1)</li> <li>- J'ai à nouveau demandé [de continuer dans ce genre d'établissements] et j'attends la semaine prochaine la réponse. (P1)</li> <li>- Choix, je le souhaitais. C'est mon premier choix en arrivant dans l'académie. J'ai demandé cet établissement. Premier choix et je l'ai eu. (P2)</li> <li>- Oui ça me plaît bien. Je m'y plais. Tant que l'équipe est viable, tant que je me retrouve, tant qu'on a des moyens, tant que plein de choses...oui, oui.(P2)</li> <li>- Donc, après non ce n'est pas parce que c'est une REP, que je n'ai pas forcément envie de continuer dans ce genre de ... non, non. Et d'ailleurs, j'étais un petit peu mal au prof quand j'ai commencé il y a quelques années-là, il y a douze treize ans, j'avais en tête l'espèce de cliché du prof qui va aller sauver ses élèves qui veut tout faire pour eux, qui veut les extirper de, de, là où ils sont, de leurs conditions. Et moi il se trouve que j'ai moi-même grandi dans une zone HLM assez difficile avec une maman qui n'avait pas beaucoup d'argent, on allait souvent... J'avais des élèves moi cette année qui me disaient « oui vous avez pu voyager, vous avez plein d'argent » fin non, j'ai grandi avec rien du tout, on allait à la banque alimentaire pour s'alimenter, on aller acheter des fringues à Emmaüs. Et en fait moi qui a connu enfaite ce genre de difficultés étant gamin, j'avais un petit peu ce cliché du prof qui va aller faire tout ce qu'il peut pour les aider, les sauver, mais ça prend beaucoup d'énergie. (P5)</li> </ul>
Neutre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui ça été un choix de mutation moi je voulais quitter la région parisienne pour des raisons professionnelles, pas forcément quitter ce genre d'établissement donc du coup revenir ici sur l'Académie de Nantes sur un établissement classé ne m'inquiétait pas. (P3)</li> <li>- Ça ne me posera pas de problème [de continuer dans ce type d'établissement]. (P3)</li> <li>- Le rectorat m'a proposé, c'est le premier poste qu'on m'a proposé en début septembre. J'ai dit oui. Alors la dame au téléphone m'a précisé « vous savez que c'est en REP + » et enfaite clairement je me suis dit oui il [n] y a pas de soucis mais parce que justement j'en ai fait par le passé, soit en France, soit dans des établissements similaires à l'étranger, et je me suis dit oui il n'y a pas de problème (P5)</li> </ul>
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Honnêtement je ne sais pas. Parce que, maintenant il se trouve que par, c'est en rapport avec une problématique personnelle, c'est vrai que je suis à mi-temps et c'est une espèce de mi-temps thérapeutique où c'est vrai que moi je me fatigue assez facilement et enfaite c'est ça ce qui me fait hésiter pour par exemple rester en REP + (P5)</li> </ul>

Le parcours professionnel des intervenants nous a permis de leur demander leur positionnement au sein de l'établissement dans lequel ils exercent, ainsi que leurs projets futurs. Ces éléments nous semblent indispensables afin de mieux connaître les représentations qu'ont les enseignants sur les établissements type réseau d'éducation prioritaire. Alors que certains prennent appui de leur expérience professionnelle (P1, P2, P3, P5), d'autres justifient leurs propos à travers leur expérience personnelle (P3 et P4). Nous avons constaté qu'une partie des intervenants exprime un sentiment d'aisance (P2, P4) tandis qu'une autre partie exprime qu'il a été difficile (P3) ou qu'il est encore difficile (P5) d'exercer en REP :

P2: « A la base j'étais en REP+ à Bobigny. J'avais eu des difficultés. J'avais eu une première année compliquée »

P3: « Et quand j'ai voulu réintégrer mon poste de professeur, je suis tombée ici. J'ai pleuré pendant 15 jours. Quand j'ai vu collègue et en plus REP+ et que c'était loin de chez moi »

P5: « Et, c'est beaucoup beaucoup d'énergie ce genre d'élèves, et même à mi-temps »

Les difficultés exprimées sont liées à plusieurs obstacles. Nous les avons classées en deux catégories :

#### **a) la question des moyens**

L'une des problématiques développées et étudiées dans la politique d'éducation prioritaire est en lien avec les moyens. Ceux-ci ont été évoqués par P2 qui mentionne la possibilité de continuer à exercer en REP « tant qu'on a des moyens ». La question des moyens n'est pas inconnue puisqu'elle constitue, dite de manière implicite, le slogan même du réseau d'éducation prioritaire « donner plus à ceux qui en ont moins ». Or la réalité sur le terrain semble être toujours un défi. Selon Ravestein, Ladage et Hache (2021, p.141) :

« Les institutions qui pilotent les politiques d'éducation prioritaire ont réaffirmé, dans de nombreux textes, leur volonté de donner plus de moyens dans les zones où les difficultés de tout ordre s'accumulent. Le slogan de la ZEP, "donner plus à ceux qui en ont moins" a été repris par la Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire. Elle appelait à non seulement donner plus, mais donner mieux - et même le meilleur - dans les réseaux d'éducation prioritaire (MEN, 2000) »

## **b) la question de l'énergie**

Cette problématique est en lien avec le temps que l'on consacre pour préparer tout le matériel pédagogique pour les élèves ainsi que la fatigue physique ou même psychologique que l'on peut ressentir lorsqu'on est en activité. On constate que les difficultés sont liées aux exigences du métier qui s'entremêlent avec les difficultés des élèves, ce qui rend le travail de l'enseignant plus difficile. Une étude a été réalisée par Hérou et Lantheaume (2008, p.65) qui soulignent la fréquence des questionnements dans le débat public sur les difficultés du métier d'enseignant et, plus précisément en contexte particulier : « Ces difficultés sont généralement décrites en lien avec la réticence des élèves à l'enseignement, réticences elles-mêmes corrélées à l'environnement socioculturel des élèves ».

Par ailleurs, les entretiens que nous avons menés nous ont permis, de sentir que certains avaient une adhésion plus forte envers ce type de public à travers le rôle donné à l'enseignant. Autrement dit, l'intervenant P2 s'est attardé à nous expliquer qu'il exprimait un besoin de confronter des élèves en difficulté afin d'avoir le sentiment d'être utile. Cela rejoint le sentiment de satisfaction d'un enseignant.

P2 : « ça serait plus de l'ordre du challenge, je pense, ça dynamise nos pratiques aussi. Parce que ça rajoute des obstacles et c'est assez compliqué de coup de faire cours. Moi, pour avoir fait cours dans du général, très vite je me serais ennuyé assez rapidement. Même encore demain je pourrais demander ma mutation dans un établissement tranquille où je déroulerai toute l'année et mes cours seraient prêts et puis j'aurai de la réussite avec 18/20 de moyenne partout. Je pense que je me ferai chier. Alors que chaque année je vais avoir des élèves nouveaux qui ont des difficultés »

### **2.1.3. La définition de la participation à l'oral**

Nous aimerions commencer à traiter le sujet à partir d'une question qui n'était pas prévue dans notre guide d'entretien. Il s'agit de la définition de la participation à l'oral et qui a été posée à la fin de l'entretien. Nos intervenants nous ont donné leur définition plus ou moins développée.

**Tableau n°5** : La définition de la participation à l'oral des interviewés

<b>P1</b>	Participation orale, spontanée ou induite par l'activité, par l'enseignant ou par le groupe, c'est quand un élève, même pas forcément en levant la main, arrive à s'exprimer par quelques mots, dit quelque chose devant un groupe, que ces ont dans un groupe restreint ou un groupe entier et est écouté. Parce que participation est aussi apprendre au groupe à écouter les autres.
<b>P2</b>	C'est répondre à de questions, bien évidemment. Participer ça va être pour moi, il y a plusieurs voies : être avec les autres, ne pas rester isolé. Il y a l'aspect communicatif. Pour moi, participer ce n'est pas uniquement lever la main, avoir des points, répondre à des questions, c'est un peu comme ce qui est mis là (il indique une affiche), s'exprimer quand on a la parole, on écoute, être avec les autres et construire ensemble.
<b>P3</b>	Participer... c'est répondre aux sollicitations des professeurs. Et s'il y a des activités élève-élève jouer le jeu de dire ce qu'il y a à dire.
<b>P4</b>	Participer c'est lever la main et produire quelque chose
<b>P5</b>	Un fil rouge sur une séance, construit, clairement qui amène les élèves à réfléchir sur ce qu'on est en train de faire. On revient sur l'idée de quelque chose de construit, on ne répète pas juste quelque chose appris par cœur, d'ailleurs on fait un peu... c'est récent il y a 5/6 ans on fait la différence la entre l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction. Et moi c'est vrai qu'il y a 10 ans quand j'étais à X, juste après avoir fait le CAPES en Angleterre on [n] était pas encore là-dessus... non, non il y a une différence nette.

Nous pouvons remarquer qu'il y a des divergences entre les définitions des enseignants d'espagnol et d'anglais. Toutefois, ils se rejoignent dans l'idée que participer c'est prendre la parole. Et pour reprendre les propos de Charlot et Reuter (2012), c'est également la mise en place d'un cours dialogué mais qui est étroitement liée à l'oral par le fait de s'exprimer.

Nous avons structuré les propos des enseignants par catégories :

- a) **Participer c'est lever la main** : Trois intervenants ont associé la participation au fait de lever la main. Alors que P1 et P2 expriment que participer n'est pas uniquement lever la main, P4 le confirme.
- b) **Participer c'est répondre à une question** : Les enseignants d'espagnol insistent sur le fait que participer signifie répondre à une interrogation/une sollicitation du professeur. Cette conception nous l'avons également vue dans les études de Charlot et Reuter (2012) à travers la définition suivante: « La participation est ainsi conçue comme le fait de répondre aux questions posées par l'enseignant, c'est-à-dire la mise en place d'un cours dialogué ». On suppose ainsi que l'élève reprend une partie de la question posée et la complète. Pour apprendre une langue vivante ce type de participation semble dépendre constamment de l'enseignant. Or, ce qui est réellement important dans

l'apprentissage de l'oral c'est l'intervention spontanée de l'élève et la prise de conscience de ce dernier, de l'aspect communicatif de ses interventions. Par conséquent, les dialogues se construisent à travers des interactions orales que les élèves sont censés instaurer de manière autonome.

- c) **Participer c'est écouter et apprendre de l'autre:** L'autre point en commun entre les intervenants en espagnol est en lien avec le processus d'apprentissage. Selon eux, il se fait par le biais de l'écoute de l'autre. Cela suppose que les constructions des savoirs se font à travers l'intervention orale des camarades. Il convient de noter l'aspect civique dans les définitions proposées en lien avec le respect d'autrui.
- d) **Prendre la parole c'est produire et construire :** Alors que les enseignants en espagnol se limitent à une réponse de la part des élèves, les enseignants d'anglais insistent sur le côté productif et constructif de leurs propos. Par exemple, P1 indique que participer c'est « s'exprimer par quelques mots » or P4 et P5 insistent qu'il n'y a jamais de mots isolés. Nous pouvons penser que cela s'explique par le positionnement de l'anglais (LVA) et sa pratique précoce (début des cours à l'école primaire) par rapport à celui de l'espagnol (LVB).

#### 2.1.4. La place de la participation à l'oral en classe de langues

##### Le caractère obligatoire

L'ensemble des intervenants ont mentionné le caractère obligatoire de la participation à l'oral. Chacun a justifié à partir d'éléments différents en prenant des exemples concrets. Nous les avons regroupés en deux catégories.

##### **a. Langue et langue vivante**

Certains ont pris comme élément fort de justification l'appellation de la discipline: « langue vivante ». En effet, pour eux le statut de l'oral est primordial pour l'acquisition de celle-ci :

P1: « Indispensable pour pratiquer, pour rendre le cours de langue vivante. Langue vivante, vivant ».

P2: « Étant donné que c'est une langue, elle est très clairement indispensable »

P5: « Clairement je pense qu'en cours de langues elle est, alors obligatoire si on veut, on ne peut pas faire sans je pense clairement ».

Les intervenants associent automatiquement la langue à l'oral de par son caractère « vivant » et donc, évolutif. L'on sous-entend à travers ces propos, l'importance de développer la compétence de communication fort présente dans les textes officiels. Du fait que, selon l'Inspection (2000), l'enseignement de langues vivantes implique la présence de la parole pour pouvoir communiquer.

### **b. Les textes officiels**

La place de l'oral est également un sujet institutionnel dans la mesure où elle est évoquée dans les documents officiels comme les Bulletins Officiels et les programmes de langues. Ceux-ci ne semblent pas inconnus par les enseignants, puisqu'ils justifient le caractère obligatoire de l'oral en s'appuyant sur ces textes. De ce fait, l'oral reste un sujet qui s'actualise comme le mentionne le rapport de l'Inspection (2000).

P1: « Elle est obligatoire par les textes »

P3: « C'est écrit dans les programmes, l'oral c'est prioritaire »

P5: « [...] on peut tout à fait faire des cours où il y a que de l'écrit, clairement on est hors programme »

Un dernier cas de figure est celui de P4 qui justifie le caractère « obligatoire » de manière fréquente, puisque P4 répète le verbe « obliger » 7 fois. En effet, ceci est dû à ses choix pédagogiques car la participation à l'oral constitue le fil conducteur de sa séance.

P4: « Concrètement, la participation orale commence dès qu'ils rentrent parce que j'ai des rituels hyper calés ou tout se passe à l'oral donc on est obligés de passer par là »

Par ailleurs, d'autres intervenants ont mentionné que leurs cours étaient plus axés sur l'oral et que l'écrit ne venait qu'en dernier. Cela constitue également une autre thématique qui mérite d'être approfondie.

### *La place de l'oral par rapport à l'écrit*

Les interviewés se rejoignent sur le fait que pour apprendre une langue c'est en passant par la pratique orale que les élèves développeront des compétences de communication. Pour cela, ils expriment tous l'importance de consacrer un maximum de temps, lors d'une séance

d'enseignement, à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Celui-ci étant moins efficace comme outil de communication premier.

P1 : « le cours de langue vivante ce soit un moment ils sachent qu'ils ne vont pas écrire tout le temps, que leur cahier, s'ils n'ont pas beaucoup de pages écrites c'est normal, ça fait partie de la stratégie pédagogique ».

P2 : « un cours d'espagnol doit être en partie, en très grande partie,  $\frac{3}{4}$  d'espagnol et un  $\frac{1}{4}$  d'écrit ».

P3 : « Tout doit passer par l'espagnol, ça peut être un mot pour les élèves les plus faibles. Le plus possible des phrases, soit des phrases simples, soit des phrases plus élaborées que [les élèves] essaient d'aller de plus en plus vers le difficile ».

P5 : « Et moi d'ailleurs, quand j'ai fait mon équivalent du CAPES au Royaume Uni, l'axe principale pour l'année de stage, pour les langues c'était surtout l'écrit ça vient en dernier, c'était de l'oral à fond et l'écrit vient mais vraiment en dernière chose. Et puis il y a aussi beaucoup d'études qui démontrent que c'est la compétence la plus difficile à maîtriser sur les 4 ou 5 [...]. Donc, [...] je pense que c'est primordial ».

Ils en arrivent à la conclusion que la partie écrite ne vient qu'en fin de séance. Ces propos rejoignent ceux d'Arnold (2006, p.410) qui mentionne que « le fait d'entendre la langue ou de la lire ne suffit pas pour l'acquérir ». Non obstant, la problématique de la place de l'oral n'est pas complètement partagée. Nous pouvons citer un contre-exemple qui est la réponse de P1 qui, en plus d'avoir confirmé le caractère obligatoire de l'oral, mentionne :

P1: « Après, il y a des séances où ils vont beaucoup moins participer parce qu'on va être sur l'écrit ou on ne va pas être sur un document que je projette et ils doivent dire ce qu'ils voient, ce qu'ils peuvent interpréter. Donc, je ne suis pas non plus, je sors d'un cours, bon beh! il n'y a pas eu beaucoup de participation c'est pas grave non plus, je sais que c'est notre projet, les textes, les BO, c'est l'enseignement de l'oral, il faut qu'ils parlent, ça c'est l'objectif mais après il y a des moments où l'on ne fait pas que ça. Si je réponds à la question je ne sais pas. [...] Une séance peut ne pas être dédiée à l'oral ou il peut avoir peu d'oral, c'est pas grave ».

Ce contre-exemple prend appui sur des textes officiels comme étant très exigeants sur la place de l'oral. En outre, l'exemple affirme que l'oral peut ne pas être omniprésent. Ainsi, l'on suppose que parmi les activités langagières en langues vivantes, cette enseignante considère également importantes les activités écrites comme la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Enfin, un dernier argument concerne la comparaison de systèmes (le français et l'espagnol) et des automatismes imprégnés chez les élèves, comme étant une justification de l'obsession à l'écrit. P2 mentionne à ce sujet :

P2: « Parce que si on prend la langue française, les académiciens se basent beaucoup sur l'écrit [...]. En espagnol, la langue orale est beaucoup plus prise en compte par les académiciens qu'à l'écrit. Déjà je trouve un certain dynamisme dans la langue espagnole et les académiciens sont assez modernes, ils récupèrent quand même pas mal de transformations dans cette langue pour les institutionnalisées ».

La problématique de la place de l'oral est omniprésente dans les études de recherche et notamment en acquisition des langues comme nous l'avons indiqué avec les propos d'Arnold (2016) et de l'Inspection (2000). D'autres, comme Médioni (2018, p.12) s'attardent sur les divergences que présentent l'oral et l'écrit en termes langagiers. Elle explique dans son rapport l'importance de l'oral et comment celle-ci est indispensable pour le début des apprentissages et comment elle peut être conciliée avec l'écrit. Médioni (2008, p.15) mentionne : « D'abord parce que la compréhension orale est une compétence extrêmement importante à développer, tout comme l'interaction, et parce que pour apprendre une langue, il faut la parler ». Puis, elle justifie que l'oral ne se limite pas à répondre à des questions mais elle permet d'accéder à tous les éléments qui nous sont présentés lors de la séance d'apprentissage.

L'étude de Médioni nous semble pertinente puisqu'elle évoque « l'angoisse face à l'absence de trace écrite ». En effet, P2 a souligné cet élément comme étant un frein à la participation à l'oral en classe :

P2 : « Pour des raisons diverses, je me rends compte que c'est plus sécurisant pour eux de partir de l'écrit vers l'oral, parce qu'en fait étant donné que c'est des élèves qui ont beaucoup de manque de confiance en eux, et peut-être vous l'avez ressenti avec les questionnaires, le regard des autres etc. Ils [ne] sont pas plus à l'aise que ça à l'oral et ils se dévalorisent vite, ils disent ce n'est pas pour moi. Ou alors ils n'ont pas véritablement conscience de ce que c'est la participation et ils vont croire que c'est des réponses »

Finissons cette partie en évoquant que cette problématique constitue un argument pour développer des nouvelles approches en didactique des langues. En effet, celui-ci représente par exemple un élément intrinsèque dans la conception de l'approche neurolinguistique (ANL).



### Développer la compétence de communication avec l'ANL

L'ANL a été mentionnée par trois intervenants sur les cinq interviewés. En effet, au sein du corps enseignant il y a plusieurs enseignants de langues qui se sont intéressés à la pratique de cette méthode comme un outil pour développer la compétence de communication. Dans le cadre de notre entretien, les enseignants se sont alors basés sur leurs expériences pour justifier l'importance de la place de l'oral en classe de langues.

P2 : « Mes objectifs sont bien d'aller sur de l'oral. Mais ça prend du temps. J'ai une collègue qui fait de l'ANL. On aura aussi une formation de l'ANL l'année prochaine [...] on va pouvoir découvrir des trucs en plus. A l'oral on monte en gamme ».

P5 : « J'ai fait avec elle une journée, fin une séance de formation sur l'ANL et clairement je pense que c'est la chose à faire. Il faut de l'oral à 90% et de l'écrit bien sûr mais un minima, et ça vient renforcer l'oral et pas l'inverse, fin ça j'en suis convaincu ».

Notons une constatation positive sur les évolutions en termes de didactiques de langues mais aussi en termes de développement de communication avec une présence importante de l'oral en classe de langues.

L'ANL s'applique d'une manière spécifique puisqu'il y a plusieurs étapes à suivre. Celles-ci se font à travers la répétition. Si nous revenons sur les premières questions d'analyse, rappelons que les enseignants d'espagnol ont insisté sur l'importance d'écouter l'autre afin de construire des apprentissages en commun. Cet élément rejoint la pratique de l'ANL dans la mesure où l'aspect répétitif est issu d'une écoute entière de la part de l'élève. L'un des intervenants, qui a mis en pratique l'ANL depuis cinq ans, nous a expliqué en détail comment se déroule une séance-type :

P4: « Vous connaissez les phases de l'ANL ? Il y a la phase orale, la phase de compréhension et la phase d'expression. Quand je suis en phase orale il n'y a pas d'écrit donc on est que sur de l'oral donc là c'est 95% de mon cours j'ai envie de vous dire et j'ouvre mon tableau à la fin et ils ont le droit de copier à la fin. Ça c'est un truc qui est archi ritualisé, ils ne peuvent copier qu'à la fin de l'heure quand je leur dis de le faire. Donc les phases d'oral, sont que de l'oral, je n'ai pas de support et là ils sont en production, interaction à fond à fond et là il faut y aller parce qu'à tous les moments je les sollicite, à tout moment il faut y aller quoi. Ces phases-là sont géniales parce que du coup on fait vraiment que de l'oral et là ils sont obligés de tous y passer, je n'ai jamais une heure de cours, sauf des cas très ciblés avec des élèves en très grande difficulté, et encore on essaie de les accompagner, mes élèves parlent tous au moins deux fois. Après la phase de compréhension, donc ça peut être compréhension écrite ou orale là c'est pareil il y a bcp d'oral parce que déjà je fais une contextualisation assez importante et après je lis le texte, on fait un travail de compréhension sur le texte avec des questions de compréhension et ensuite c'est à eux de le lire. Et comme on l'a déjà bien bien travaillé en amont, ils m'ont entendu le lire deux fois, on fait leurs réponses aux questions qui évidemment portent sur le texte, la lecture du texte est bcp plus fluide. Je ne dis pas que c'est génial mais c'est plus fluide que ce que j'ai pu constater les années passées et du coup ils veulent lever la main pour lire, ce que je ne vivais pas en méthode actionnelle quoi ».

### L'aspect quantitatif

Les interviewés ont été questionnés sur l'aspect quantitatif que pouvait représenter la participation à l'oral lors d'une séance. Est-ce que le fait de dire un mot suffit pour considérer l'élève comme ayant participé ?

**Tableau n°6** : L'aspect quantitatif de la participation à l'oral selon les interviewés

<b>P1</b>	Après pour moi, un élève même s'il fait un mot il participe. J'essaie quand même après de les faire refaire des phrases, des structures.
<b>P2</b>	Pour certains ça va être, en effet les allophones, on va s'attendre à un mot au début puis on demande de plus en plus.
<b>P3</b>	ça peut être un mot pour les élèves les plus faibles. Le plus possible des phrases, soit des phrases simples, soit des phrases plus élaborées qu'ils essaient d'aller de plus en plus vers le difficile.
<b>P4</b>	Jamais de mots isolés. Toujours [des phrases complètes], ce qui fait qu'un élève en difficulté il va commencer à dire un truck et on sent qu'il est embêté et bah machin tu l'aides, bidon tu répètes ce qui fait qu'on a besoin de 4 élèves pour faire une phrase et bah je vais vouloir que les 4 qui ont aidé à faire la phrase disent la phrase convenablement. Mais je ne m'arrête jamais à un mot isolé ou à 2 ou à 3. Je veux un énoncé complet, donc bah forcément il y en a pour qui ça va prendre plus de temps mais ce n'est pas grave on s'en fiche. Mais oui, c'est à chaque fois complet.
<b>P5</b>	Quand je parle de participation il faut que ce soit construit, complet et d'ailleurs j'insiste, je les embête tout le temps les élèves, parce qu'ils sont, à chaque fois je les reprends, je dis des phrases complètes et ils disent « ah c'est chiant » Non il faut car c'est très bien de lever la main, de donner un mot ou deux et puis de le faire 5 fois

d'affilée, mais non. Quand je parle de participation c'est vraiment de la participation, des phrases construites et puis des dialogues pourquoi pas de temps en temps.
--

Nous avons constaté qu'il y a une différence entre les enseignants des deux langues. D'une part l'espagnol considère le fait de participer comme l'expression d'un mot, d'autre part l'anglais est beaucoup plus exigeant en termes de production. Par conséquent, la définition de participation évolue aussi bien en termes qualitatifs que quantitatifs. Cette analyse quantitative nous a permis d'évaluer l'importance accordée à l'évaluation de la participation à l'oral par les enseignants. En effet, on remarque que certains comme P4 et P5 sont plus exigeants en termes de contenu.

La participation à l'oral devient alors un moyen pour développer l'aisance à l'oral mais elle va au-delà de la compétence communicative, car elle implique une certaine production orale. Pour développer cet aspect nous exposerons les critères d'évaluation avec lesquels les interviewés notent la participation à l'oral.

### 2.1.5. L'évaluation de la participation à l'oral

Qu'est-ce qu'on évalue réellement ?

**Tableau n°7 : L'évaluation de la participation à l'oral**

Critères Appréciation	Investissement	Prise de parole et/ou production orale (Autoévaluation)	Compétences	Qualité/Quantité de la langue
--	Là j'évalue un peu j'appelais ça fiche d'investissement parce que pour moi ce n'était pas de l'oral si je prenais en compte d'autres critères que l'oral et effectivement pour moi l'évaluation de la participation orale, évaluation chiffrée, notée est trop complexe. (P1)	Non, j'ai fait ça par le passé avec des croix et un système de comptage. Là, je ne le fais plus et je crois qu'on nous avait dit de plus faire, comme ça de cette façon-là. Et je n'ai pas vraiment réfléchi à une autre façon de faire. Je ne note pas la participation. Je mets juste une appréciation au bulletin de l'élève a bien participé ou pas. (P3)		Les élèves sont considérés comme débutants dans la langue et donc on ne peut pas les évaluer sur la qualité de la langue car ce serait un carnage. [...] Je m'en fiche de la qualité.(P2)
Neutre		Cette question de la fiche autoévaluation, bonus et autoévaluation ou je ne regarde même pas, c'est-à-dire, je laisse faire ce qu'ils veulent parce que justement s'il y en a qui trichent, trichent, par classe il y a un ou deux ou je dois venir lui dire. (P1)		

+	L'implication oui, très clairement. J'évalue plus l'implication, plus ils participent, plus ils ont des points. (P2)	Donc plus ils participent, plus ils gagnent des points. Et ça c'est favorisant, combien même ils ont des difficultés à l'écrit, mais encore une fois l'oral peut les aider s'ils parlent une ou deux fois pendant l'heure ils sont sûr d'avoir 20/20 à l'oral. (P2)		
++		<p>A chaque prise de parole en énoncé complet, ils vont se mettre un bâton, quand tout le monde a un bâton ça fait une énergie. Quand tous les élèves ont parlé une fois c'est une énergie et le malus c'est une sanction. (P4)</p> <p>J'ai des profs assistants en fait, je donne à deux élèves différents dans la classe, alors ça tourne ce n'est jamais les mêmes à chaque séance, je donne une feuille d'appel ou ils notent au fur et à mesure du cours et mettent des battons à chaque élève qui a la parole, ça les motive un petit peu car il y a une note derrière, il y a une carotte clairement il en faut une. [...] Et toute participation n'est pas comptabilisé. (P5)</p>	Ça serait de l'ordre du bonus. Je l'évalue forcément parce qu'elle est aussi importante que l'écrit en terme de langue et même plus importante encore à l'oral, il y a trois compétences. (P2)	La participation en classe qui est uniquement pour ainsi dire pas dans la qualité, pas dans le qualitatif mais dans le quantitatif, avec je suis tout à fait capable de mettre des progrès dans le carnet de coresponsable [...] puis en dehors de ça, ce sera jamais sanction ce sera toujours bénéfique et du reste il y aura des évaluations à l'oral certaines fois qu'il faut préparer avec des critères.(P2)

Les critères listés dans le tableau, ne correspondent pas à ceux que les intervenants utiliseraient dans une grille d'évaluation. Nous nous sommes rendues compte que les critères contribuent à la représentation qu'ils font de la participation à l'oral. Ainsi, nous avons constaté que chacun employait un mot clé pour justifier comment il évaluait : P1 (investissement et implication), P2 (bonus et compétences), P3 (appréciation), P4 (motivation et carotte) et P5 (carotte). Nous pouvons observer que globalement, certains n'évaluent pas la participation à l'oral par des critères, puisque ceux-ci sont réservés uniquement à la production orale, mais avec des systèmes de points. Le critère réitératif est la notation par points faite par une fiche d'auto-évaluation. Celle-ci est efficace puisqu'elle développe l'autonomie des élèves et relève d'une source de motivation. Par ailleurs, P1 ne partage pas la même idée d'évaluation par points. En effet, P1 considère qu'il y a des limites à l'évaluation par points, notamment : la triche des élèves. Enfin, remarquons que la participation à l'oral est évaluée de manière indépendante. Autrement dit, il n'y a pas de critères qui relèvent de compétences particulières puisque celles-ci sont réservés à la production orale, comme le mentionne (P5).

### *L'évaluation : moteur de motivation pour l'élève ?*

Le fait d'avoir choisi des entretiens comme outil de recueil de données nous permet une certaine liberté lorsque l'on pose les questions aux interviewés (tout en restant dans le cadre de notre sujet). Pour ce faire, nous avons constaté que quelques enseignants, lorsqu'ils expliquaient les critères d'évaluation, mentionnaient les conséquences que cela pouvait avoir sur les élèves en termes d'implication. De fait, ils ont évoqué que le fait de les évaluer pouvait être un outil de motivation.

P1 : « il peut y avoir ces motivations-là de la note, de faire plaisir aux parents ou profs, c'est plutôt intrinsèque ».

P2 : « Il y a certaines fois ça m'arrive de différencier certains peuvent partir de leur compétences phare, c'est-à-dire, je peux leur dire : tu fais un travail à l'écrit si tu te sens plus à l'aise à l'écrit, tu peux le faire à l'oral si tu te sens plus à l'aise à l'oral, ça c'est possible aussi ».

P4 : « Ah oui moi je trouve [que l'impact des notes a sur les élèves est positif]. Il y a quand même cette histoire de carotte de note ou certains sont très très attachés à ça et ils veulent absolument avoir une meilleure note que le groupe là-bas, qu'eux la machine donc ils sont très très vigilants à ça. Donc ça après je respecte, ça fait partie du système et puis si ça leur permet de bosser je m'en fiche moi, ça me va très bien ».

P5 : « J'ai vu les deux en fait. Le côté ça me booste, j'ai envie et puis aussi côté « ah bah non...moi je n'ai pas envie puis c'est pas juste parce que si je ne participe pas j'aurais une mauvaise note ou je n'ai pas de note du tout » [...] et certains ça les renferment encore plus en fait. Certains ça les stresse ils savent que ça va tomber sur eux et puis limite ils tremblent. [...] je pense qu'on veut toujours la récompense quelque chose au bout du fil... ».

Si l'évaluation semble être une source de motivation pour les élèves selon les enseignants, nous avons décidé lors des entretiens d'interroger les interviewés sur les facteurs possibles d'influencer la prise de parole.

#### 2.1.6. Les facteurs qui entrent en jeu pour favoriser la participation à l'oral

Comme la structure de notre mémoire le montre nous sommes également focalisés sur les leviers qui pourraient favoriser la prise de parole des élèves. Pour ce faire, nous avons demandé aux interviewés sur les facteurs qui entrent en jeu.

Nous les avons classés par thèmes :

**Tableau n°8 : Les facteurs qui favorisent la participation à l'oral**

Classification		Énoncé/occurrences
<b>Élève</b>	La question du plaisir	Je pense qu'il y a la question du plaisir. Des élèves qui ont plaisir à parler devant le groupe, pour eux il y a des motivations intrinsèques à eux mais fondamentalement ils aiment. Il y a quelque chose qui est, comme quand on a plaisir à danser ou je ne sais pas. (P1)
	L'expérience de l'élève	Ça peut être aussi selon ce qu'ils ont vécu la veille dans leur famille ou comme ils ont dormi ou de quoi ils ont parlé à la récré. (P1)
	La réussite	En partie ou un manque de réussite tout simplement. Ils n'ont jamais eu de bonnes notes, ils [n'] ont jamais compris ce qu'ils ont fait. (P2)
<b>Professeur</b>	Relation de confiance	Moi, je pense qu'il y a des élèves qu'en fonction du prof, de l'enseignant, ça peut jouer. (P1) Je pense qu'il y a une histoire de confiance, il y a une histoire de guide globalement, c'est-à-dire, qu'aujourd'hui on n'est plus dans le descendant, on est plutôt dans l'accompagnement. Et donc on leur donne les méthodes pour travailler on essaye de les faire avancer par eux-mêmes, on a des billes, on est référent en tant que personnel de l'enseignement. Ils peuvent compter sur nous, on ne pourra pas remplacer. Par ailleurs, ils pourront à priori le faire tous seuls un jour. L'idée c'est de les amener vers l'autonomie, très clairement. Mais on ne fait pas travailler les élèves s'il n'y a pas de lien, s'il n'y a pas déjà quelque chose qui fait que. (P2) [...]d'avoir un lien avec eux c'est super important. On [n'] est pas juste dans une posture prof/élève, évidemment que c'est essentiel mais surtout en REP+ je trouve que c'est quand même important de prendre trois minutes avec Pierre, Paul et Jacques, machin, parler ou savoir comment ça va dans la classe. (P5) Il faut être sincère. On n'est pas en train de jouer un rôle de prof. On est nous-mêmes et on fait ce qu'on peut. On apprend de nos erreurs. Une autre motivation. (P3)
	Energie du professeur	Je pense que le prof a un rôle important à jouer, c'est d'aller chercher les élèves. Je suis là, je t'aide, j'ai la barre, j'ai la barre pour te repêcher s'il y a besoin, on ne se moque pas. (P1) Il faut leur donner envie. (P2)



		Alors oui, l'énergie que tu envoies dans ton cours elle est juste primordiale. Si on n'est pas avec eux et bah ils [ne] vont rien produire quoi ou alors si mais ça ne va pas être ce qu'on attend. (P5)
	Bonne préparation doc	Il adorait le document qu'on travaille avec les élèves. Si on n'adore pas ce document, ce n'est même pas la peine de l'étudier parce que comment on va le faire aimer aux élèves, comment on va les faire participer. Il y a ça et évidemment la bonne préparation du document,(P3)
	Phase ludique	L'aspect jeu, je pense que si ça devait durer dix minutes ça n'aurait pas du tout le même effet mais là ça dure quelques petites minutes, j'en sais rien, 3 ou 4 minutes pas plus et ça je sens que ça les, même les grands, d'ailleurs je pense que ça plait aux grands. (P5) Le côté jeu ludique (P4)
<b>Matière</b>	Le choix du sujet/thématique	C'est exprimer oralement, ça peut être aussi en fonction du sujet, du thème abordé. (P1) Oui clairement [je pense que les sujets traités en cours cela influent cette participation]. (P2) Bien sûr [le sujet travaillé est important] des choses qui leur parle oui bien sûr. [...] Il faut que ça leur parle clairement. Certains thèmes nous parlent et d'autres pas du tout. (P4)
<b>L'atmosphère</b>	L'hétérogénéité du groupe	Si les choses sont bien positionnées à l'oral, ils peuvent intervenir, s'ils s'écoutent, et comment enrichir sur ce qui vient d'être dit, corriger, nuancer, comparer, etc. (P2) Cette année j'ai des groupes suite à l'ANL quand j'ai vu X et j'ai fait attention à bien mettre au moins un ou deux bons élèves par groupe pour que ce soit quand même hétérogène. Et puis s'entraider mais bon ce n'est pas facile à l'oral. (P3)
	Bonne ambiance	A part la bonne ambiance (P4)
	Le cadre	Ils ont peur de sortir du cadre (P2)

Les grandes catégories sont l'élève, l'enseignant, la matière puis l'atmosphère. Les sous catégories concernent la discipline (le plaisir, la bonne préparation du document, la phase ludique ou encore le choix de la thématique), l'atmosphère (la bonne ambiance et le cadre) et le contexte socioculturel (l'expérience de l'élève et l'hétérogénéité). Ces éléments nous avons pu les exposer dans le cadre théorique. Par ailleurs, nous pouvons rendre compte de la liaison de tous ces aspects pour favoriser la prise de parole. Ce constat nous invite à prendre en considération aussi bien l'objet enseigné, les circonstances liées à l'élève, et son espace socioculturel.

### 2.1.7. L'approche plurilingue : une stratégie pédagogique qui peut motiver les élèves à participer ?

L'expérience et l'opinion sur cette approche/éveil aux langues est un point relevant dans notre contexte de recueil de données. C'est pourquoi, il nous a semblé indispensable d'y consacrer une partie de notre entretien semi-directif. Les questions posées ont été orientées afin de savoir si l'approche plurilingue pouvait être une méthode qui faciliterait la participation à l'oral en espagnol et en anglais. Nous avons classé les réponses en fonction de l'adhésion des interviewés à cette approche.

**Tableau n°9 : L'approche plurilingue**

++	Ce serait top [d'utiliser le répertoire linguistique de ces élèves comme stratégie pédagogique] et moi j'ai appris le portugais comme ça. [...] Dans ce cas-là il faut intervenir pour leur dire : attention je connais un peu le portugais, je sais que la tu es en train de faire, donc j'explique que ça ne marche pas pareil. Et donc ça m'aide. Donc en effet, s'appuyer sur ça marche très bien, si je connaissais un peu mieux l'anglais, ça marcherait mieux, je connaissais plus de langues, ça serait mieux, c'est certain. Je connaissais un prof qui te faisait tout comme ça. C'est hyper intéressant. (P2)
+	« Si, de ce que j'ai observé [une personne qui parle plusieurs langues aura des facilités pour apprendre une autre]. Et même peut-être cela peut être un jeu pour lui, il se dit : en anglais ça se dit comme ça, en espagnol ça se dit comme ça, en français comme ça, et et ça devient un jeu [...] notamment les élèves allophones je pense qu'ils vont voir qu'il y a quand même une espèce de proximité entre l'espagnol et le français, ils vont faire des liens, qu'il n'y a pas avec l'anglais. Je pense qu'elles sont des interférences qui se font d'elles-mêmes ». (P2)

	C'est la première chose qui m'est venue à l'esprit. Mais effectivement, ça peut tous nous toucher le syndrome de l'imposteur à différents niveaux, mais en particulier pour les personnes d'origine étrangère par exemple. J'aime bien cette piste-là. (P3)
<b>Neutre</b>	Je n'ai pas le souvenir de séquence sauf sur les langues d'Amérique Latine, je n'ai pas le souvenir des séquences ou j'intègre des mots autres que ceux du continent latino-américain, des pays hispanophones. [...] Après c'était le projet d'établissement, le collège où j'étais l'an dernier, toute l'équipe de langues, c'était bien, une belle équipe soudée, projet inter langues qui jaillit pendant une semaine, c'était la semaine internationale. (P1)
-	Je ne sais pas...je ne suis pas convaincue car là j'ai des prénoms en tête de noms, mais je pense qu'il faut quand même, c'est un avantage [de parler plusieurs langues] mais c'est un avantage quand ça fonctionne bien, cognitivement parlant. Si on est face à un élève qui a des difficultés, bah c'est plus fort que ça enfaite. [...] Je dis oui ils ont cette ouverture, là, maintenant et ben là on est au collège on [n'] est pas à l'époque la plus facile pour eux machin mais je ne suis pas convaincu, il faudrait que... je ne sais pas, c'est alors des langues trop éloignés pour le coup, je ne sais pas. (P4)
--	Pas forcément enfaite. Non, non, non. [...] parce qu'on a un cliché du cerveau qui est doué pour les langues, etc. mais enfaite oui et non... il faut qu'il y ait une conjonction entre tout un tas de choses qu'on a dit juste avant pour que ça puisse fonctionner quoi. Et puis ces élèves-là, elles-mêmes se perdaient dans leurs propres langues. [...] Oui bien trop [de charge cognitive] pour elles, puis elles [n'] en avaient rien à faire. Il y a donc tous ces facteurs externes, le fait que ce n'est pas eux qui ont décidé peut-être de venir, c'est peut-être des raisons familiales, etc. C'est parfois très subi. (P5)

Seulement P2 semble exprimer un sentiment d'adhésion à l'approche plurilingue de par son expérience scolaire et par le fait de l'avoir déjà utilisé (sans la connaître). Il met en avant la liaison qu'il peut y avoir entre plusieurs langues et, l'aspect ludique que cela peut supposer pour l'élève. Toutefois, P3 se situe dans la même lignée que P2 puisqu'il considère que d'un point de vue identitaire, l'approche plurilingue peut être une piste d'amélioration à la prise de parole. Rappelons que Hickel (2012) met en avant la complexité de l'intégration sociale des élèves étrangers avec leur identité. P3 évoque le « syndrome de l'inspecteur » que certains élèves peuvent ressentir lorsque leur identité n'est pas acceptée par l'identité d'accueil. Ce syndrome est un ensemble de symptômes qui se traduisent par l'anxiété ou la crainte. Nous pouvons supposer ainsi que les freins internes d'un élève peuvent être corrélées à une difficulté au moment de prendre la parole. L'approche plurilingue permettrait ainsi, selon le CARAP, de rendre le cours de langues un environnement social utile aux apprentissages.

Par ailleurs, P4 et P5 insistent sur la limite de la dimension psycho-cognitive (CARAP, 2012, p.9) de cette approche en mettant en avant l'accumulation d'informations que le cerveau ne saurait digérer. Malgré le constat établi sur le caractère éloigné que peuvent avoir les langues, notons que cet argument renvoie à l'aspect psychosocial (Lucchini, 2005, p.302), en

lien avec la dévalorisation de la langue de famille. En effet, nous pouvons remarquer la délimitation que font les interviewés sur la possibilité d'apprendre plusieurs langues en partant des langues romanes (qui ont une proximité avec l'anglais, l'espagnol ou encore l'allemand) et des langues non romanes (comme les langues orientales).

De plus, P5 mentionne que des éléments externes (concernant la vie personnelle de l'élève) peuvent supposer une limite pour l'application de cette approche. En effet, P5 rappelle des circonstances dans lesquelles certains élèves ont dû vivre et celles-ci font appel à l'étude mené par Guedat-Bittighoffer et al. (2021) en lien avec l'impact de l'approche neurolinguistique sur les élèves allophones. En définitive, cette approche semble être peu fréquentée ou observé de loin (P1). Nous supposons que seulement P2 coïncide avec les propos de Hickel (2007, p.8).

Après avoir analysé les données de l'entretien semi-directif, nous entamerons l'analyse des données du questionnaire. Pour ce faire, nous procéderons de la même manière, c'est-à-dire, nous présenterons les données et les thématiques majeures qui en ressortent.

## 2.2. Résultats et analyse des questionnaires

Nous avons distribué notre questionnaire à trois niveaux différents. Nous avons recueilli pour l'espagnol : 36 questionnaires en 5<sup>e</sup>, 32 questionnaires en 4<sup>e</sup>, 11 questionnaires en 3<sup>e</sup> ; et, pour l'anglais : 43 questionnaires en 5<sup>e</sup>, 41 questionnaires en 4<sup>e</sup> et 19 questionnaires en 3<sup>e</sup>. Nous avons eu au total 79 pour l'espagnol et 103 pour l'anglais. Par conséquent, nous avons plus de données en anglais qu'en espagnol.

Il convient de noter que nous n'avons pas analysé la totalité des questions qui figurent dans le questionnaire. En effet, nous avons fait une sélection puisque nous avons constaté qu'il y avait des questions redondantes et par conséquent, non utiles dans notre analyse. C'est pourquoi nous avons mis de côté les questions n°4, 6, 7, 15, 16, 19, 27 et 28.

Nous avons donc pu analyser les données. Pour ce faire, tout d'abord nous présenterons de manière collective les données concernant les informations personnelles de chaque élève. Puis, nous présenterons séparément les données concernant chaque langue cible, lorsque nous jugerons que cela est pertinent. En effet, les élèves questionnés en anglais et en espagnol ne sont pas les mêmes. Ainsi, nous présenterons deux figures : une pour l'espagnol et une autre pour l'anglais.

## 2.2.1. Le profil des élèves

### L'âge

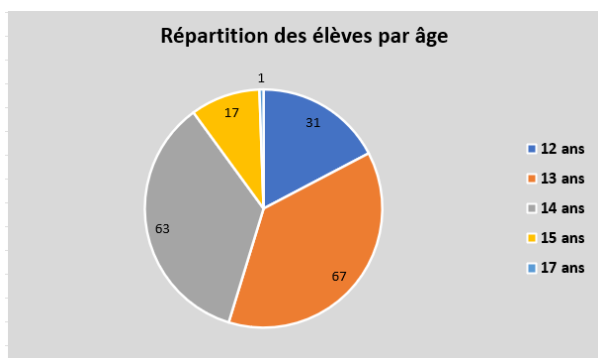


Figure 2 : L'âge des élèves

Avant d'entamer les questions nous avons voulu connaître l'âge des élèves. Pour cela, nous pouvons constater que notre fourchette s'étend de 12 à 15 ans, puis nous avons un cas exceptionnel qui correspond à 17 ans. Sur les 182 questionnés, la majorité (67) ont 13 ans.

### Le sexe

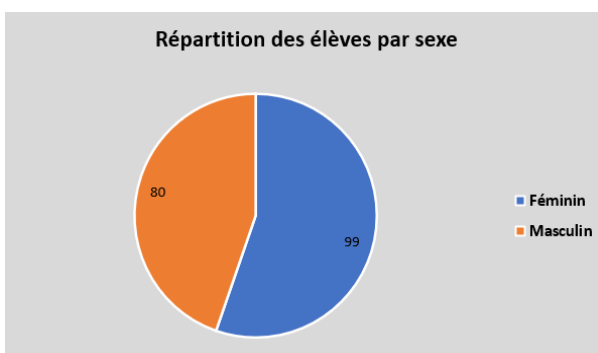


Figure 3 : Le sexe des élèves

Nous avons également voulu connaître le sexe de ces élèves. Nous pouvons constater que les filles sont plus nombreuses que les garçons. Il convient de noter qu'une seule personne a préféré ne pas se prononcer.

## 2.2.2. Question n°1 : La définition de la participation à l'oral en classe de langues

Pour analyser le contenu de la première question ouverte, nous avons retranscrit les définitions des élèves de la « participation à l'oral » (voir annexes 8 et 9). Puis, les réponses des élèves nous ont permis de dégager 10 items que nous avons classé par ordre décroissant en fonction de la langue cible.

Ci-dessous un tableau récapitulatif :

**Tableau n°10** : Classement des 10 items communs aux deux langues par ordre d'importance

Items par ordre d'importance	Espagnol	Anglais
1	Répondre à des questions / Donner une réponse (22)	Répondre à des questions / Donner une réponse (22)
2	Lever la main (18)	Parler (21)
3	Apprendre (17)	Apprendre (17)
4	Parler (13)	Lever la main (12)
5	Comprendre (9)	Comprendre (6)
6	Faire avancer le cours (5)	Faire avancer le cours (6)
7	Travailler (2)	(s')améliorer (3)
8	Poser des questions (2)	Travailler (2)
9	Prononcer (1)	Poser des questions (2)
10	(s')améliorer (0)	Prononcer (2)

Nous pouvons constater deux items en commun pour les deux langues : « répondre à des questions et/ou donner une réponse » et « apprendre ». Puis, le deuxième et le quatrième items n'ont pas la même valeur pour l'espagnol et pour l'anglais. En effet, il y a 21 occurrences pour le verbe « parler » en anglais tandis qu'en espagnol seulement 13 occurrences. Cependant, en espagnol les élèves associent la participation au fait de « lever la main » avec 18 occurrences, par rapport à l'anglais où l'on retrouve seulement 12 occurrences. Par ailleurs, le reste des items ne présentent pas énormément d'écarts entre les deux langues. Prenons l'exemple de l'item 6 « faire avancer le cours » où nous avons 6 occurrences pour l'anglais et 5 occurrences pour l'espagnol. Par conséquent, l'écart est minime. De plus, nous pouvons citer une occurrence nulle : l'item 10 « (s')améliorer » en espagnol par rapport à l'anglais qui comporte 3 occurrences et se situe à l'item 6.

En définitive, les élèves se rejoignent pour définir la participation comme étant le fait de « répondre à des questions » malgré le fait que d'autres items soient présents aussi bien dans le tableau ci-dessous et dans le tableau en annexe 8 et 9.

### 2.2.3. Question n°2 : L'utilité de la participation à l'oral

**Tableau n°11** : L'utilité de la participation à l'oral selon les élèves

La participation à l'oral sert à...	Espagnol	Anglais	Total
Comprendre le cours	84%	87%	86%
Faire avancer le cours	80%	91%	86%
Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention	80%	83%	82%
Montrer qu'on s'intéresse/qu'on suit/qu'on est attentif/qu'on est motivé	80%	90%	87%
Augmenter ses notes et résultats	68%	72%	70%
Développer des compétences d'expression et de communication	87%	83%	85%
Apprendre (connaissances sur la langue, la culture)	89%	79%	93%

La deuxième question qui fait partie du questionnaire est primordiale car elle oriente, d'une certaine manière, les réponses des prochaines questions. Ainsi, nous pouvons constater que la majorité des élèves, aussi bien en espagnol qu'en anglais, sont d'accord avec les propositions que nous avons faites, avec un pourcentage égal ou supérieur à 80%. Néanmoins, le seul motif inférieur à 80% est « augmenter ses notes et résultats » avec 68% des élèves en espagnol et 72% des élèves en anglais.

Si nous mettons en lien cette question avec les définitions proposées par les élèves (voir annexes 8 et 9) nous pouvons identifier des cohérences. Nous pouvons ainsi voir que les items correspondent aux propositions du tableau. Par exemple, nous retrouvons « comprendre », « apprendre » et « faire avancer le cours » dans les définitions proposés par les élèves. Par ailleurs, l'analyse quantitative nous a permis d'identifier des écarts entre ce qui a été dit dans la question 1 et ce qui a été coché dans la question 2. Par exemple, « apprendre » est l'item 3 avec une occurrence égale dans les deux langues (17), tandis que pour cette question il y a un écart de 10% entre les 2 langues. Un autre exemple, « faire avancer le cours » l'item 6 avec une occurrence d'écart (5/6) tandis que dans le tableau il y a 11% d'écart entre les deux langues.

Par conséquent, cette analyse nous a permis de constater que les élèves ont anticipé la question 2 lorsqu'ils proposaient leur définition. De fait, nous voyons que la plupart des définitions sont associées à la finalité de la participation, 31 élèves ont employé la préposition

« pour » dans leur définition. Néanmoins, comme nous l'avons vu il y a des cohérences dans les deux questions. Est-ce parce que les élèves n'ont pas compris l'utilité de la question 2 puisqu'ils ont déjà mentionné l'utilité de la participation à l'oral dans la question 1 ? Est-ce le caractère redondant, pour eux, de cette question qui les a fait changer d'avis ?

#### 2.2.4. Questions n°3 : Le caractère volontaire de la participation à l'oral

Le caractère volontaire de la participation

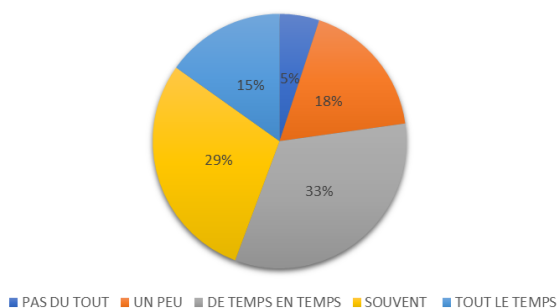


Figure 4 : Les élèves participent volontairement en espagnol ?

Le caractère volontaire de la participation

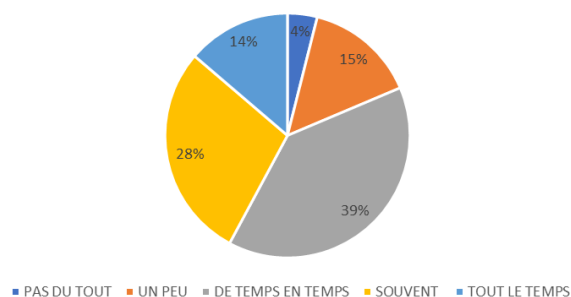


Figure 5 : Les élèves participent volontairement en anglais ?

Notons dans les figures ci-dessus que les réponses qui dominent sont « de temps en temps » avec 33% en espagnol et 39% en anglais, ainsi que « souvent » avec des taux similaires, il y a seulement 1% d'écart entre les deux langues. Par ailleurs, il existe un faible pourcentage, 4% en anglais et 5% en espagnol, qui ne participe pas volontairement. Finalement, il y a très peu d'écart entre les deux langues.

Nous constatons que l'aspect volontaire de la participation à l'oral ne constitue pas une majorité ni pour l'anglais (4%) ni pour l'espagnol (5%). De plus, si nous devons prendre en considération cet aspect en établissant des comparaisons par niveau, nous avons pu constater lors de la réalisation des graphiques, que tous les données entre les trois niveaux se rejoignent. C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de présenter, en termes de quantité, la fréquence de la participation à l'oral.



## 2.2.5. Question n°5 : La fréquence de la participation à l'oral

Pour cette question les élèves avaient plusieurs choix entre 0 et 5 fois. Nous avons donc classé les données par langues en élaborant un graphique à barres.

Voici les résultats obtenus par langue :

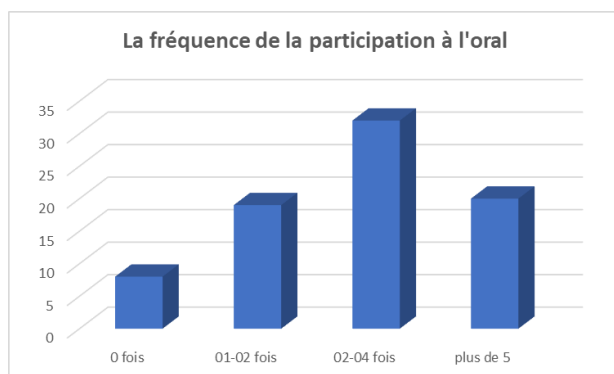


Figure 6 : La fréquence de la participation en espagnol

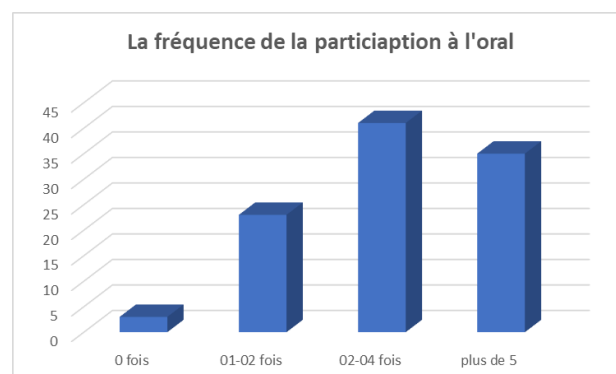


Figure 7 : La fréquence de la participation en anglais

Nous pouvons remarquer d'ores et déjà qu'il y a des divergences et des convergences entre les deux langues. Parmi ceux qui ne participent pas du tout, remarquons qu'en anglais il y en a 3 face aux 8 en espagnol. De plus, en l'anglais il y a 35 élèves qui participent plus de « 5 fois » face à l'espagnol où il y a seulement 20 élèves. Néanmoins, nous pouvons repérer des convergences. Dans les deux langues, il y a une majorité qui participe entre « 1-2 fois » et « 2-4 fois » en classe. Ces constatations nous poussent à nous interroger sur les raisons de l'aisance exprimée en anglais par rapport à l'espagnol. Est-ce l'ANL qui permet de développer une aisance dans la compétence à communiquer langagièrement ?

Ces données, viennent compléter les figures 6 et 7, dans la mesure où les données coïncident sur le caractère régulier de la participation à l'oral. Au milieu se trouvent les plus grandes données. D'un côté, pour ceux qui participent entre « 1 et 2 fois » cela renvoie aux réponses « peu » de la question précédente, avec 18% pour l'espagnol et 15% pour l'anglais. D'un autre côté, pour ceux qui participent entre « 2-4 fois » cela renvoie aux réponses « souvent » et « de temps en temps » de la question précédente, avec un total de 62% pour l'espagnol et 67% pour l'anglais.

## 2.2.6. Question n°8 : Les raisons pour lesquelles les élèves participent à l'oral

Pour cette question, nous avons prévu de séparer le résultat des données. Or, nous nous sommes rendues compte que les élèves partageaient les mêmes avis concernant les raisons pour lesquelles ils participaient à l'oral.

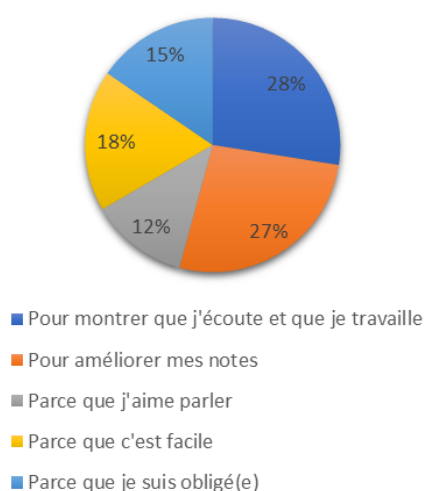


Figure 8 : Pour quelles raisons les élèves participent à l'oral?

Comme le montre le graphique, les deux raisons majeures sont « montrer que j'écoute et que je travaille » avec 28% et « pour améliorer mes notes » avec 27%. Ces chiffres renvoient aussi bien au comportement de l'élève qu'à son intérêt final : l'évaluation. Nous avons été surprises de ces résultats puisque, après avoir analysé la question 2, les données semblent encore confuses. En effet, 70%, pourcentage minoritaire pour la question 2, exprime que la participation sert à augmenter les notes et résultats. Or, ici, une importance est accordée à l'amélioration des notes. Nous pouvons aussi observer que les

pourcentages sont presque égaux : 18% exprime la facilité, 12% l'aisance tandis que 15% le caractère obligatoire. Etant une question semi-ouverte, nous avons laissé un aparté qui nous permettait de connaître d'autres raisons.

Tableau n°12 : Justification des élèves des raisons pour lesquelles ils participent à l'oral

Autre	
Élève 1	Pour apprendre des choses
Élève 2	Parce que j'ai envie
Élève 3	Pour montrer que j'ai compris
Élève 4	Pour mieux comprendre
Élève 5	Pour débloquent le cours
Élève 6	Pour comprendre mieux le cours
Élève 7	Pour me forcer à prendre la parole, pour être moins timide
Élève 8	Je ne participe pas
Élève 9	J'apprends
Élève 10	Parce je m'ennuis
Élève 11	Pour améliorer la prononciation
Élève 12	Parce que je m'ennuie

Élève 13	Pour me sentir plus à l'aise avec la langue
Élève 14	Flemme
Élève 15	Parce que je n'ai pas envie
Élève 16	Pour faire avancer le cours
Élève 17	Parce que je m'ennuie

Parmi les réponses proposés par les élèves il y a des raisons en lien aussi bien avec la compétence de communication qu'avec la compréhension du cours. D'autres en revanche, proposent des réponses en lien avec la flemme ou l'ennui qu'ils ressentent en classe.

### 2.2.7. Question n°9 : Les raisons pour lesquelles les élèves ne participent pas à l'oral.

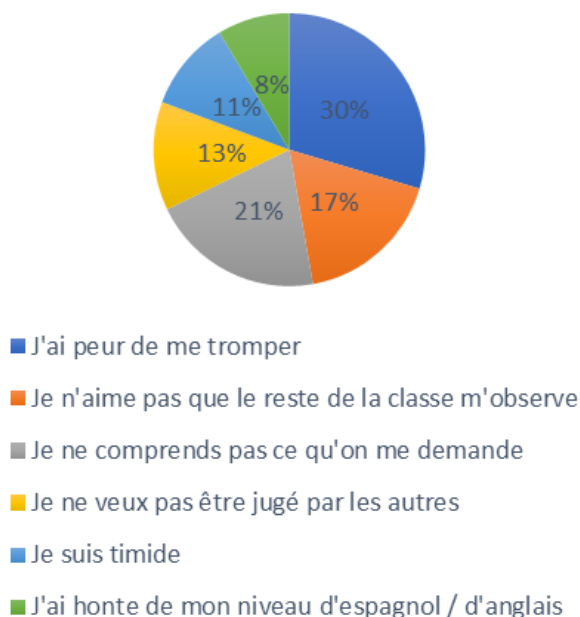


Figure 9 : Pour quelles raisons les élèves ne participent pas à l'oral ?

Parmi les propositions que nous avons formulées, elles sont en lien avec autrui. C'est pourquoi, une grande partie, 30%, exprime une crainte liée à l'erreur et, 17% n'aime pas être observé par la classe. Rajoutons à ce chiffre 13% qui ne souhaite pas être jugé. Malgré le fait que cela représente des pourcentages majeurs, notons qu'une partie importante, 21% dit ne pas comprendre ce qu'on leur demande en classe.

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, les deux limites majeures de la participation à l'oral, correspondent à la peur de l'erreur ainsi que le regard d'autrui.

Il y a également l'anxiété langagière que nous retrouvons dans 8% des élèves qui expriment un sentiment de « honte » de leur niveau d'espagnol/d'anglais.

### 2.2.8. Question n°10 : Les élèves ont peur de s'exprimer à l'oral

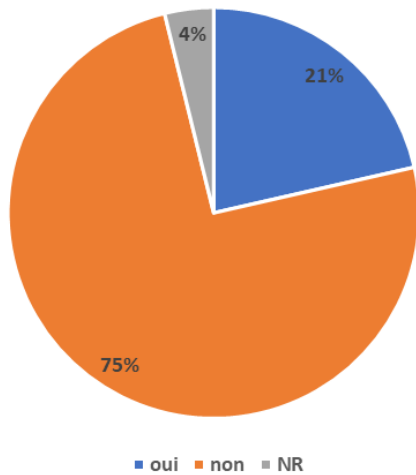


Figure 10 : Les élèves ont peur de s'exprimer à l'oral?

Les données obtenues nous ont surpris puisque 75% exprime ne pas ressentir de peur lorsqu'ils prennent la parole. Le sentiment de peur, que nous avons pu évoquer lors du cadre théorique, avec le schéma du U inversé (voir figure 1), n'est présent que pour 21% des effectifs.

Cette constatation est pertinente car elle correspond avec les questions à suivre en lien avec la crainte à l'erreur. Par ailleurs, notons que 4% n'a pas répondu à la question.

### 2.2.9. Question n°11 : Les élèves ont peur de se tromper à l'oral

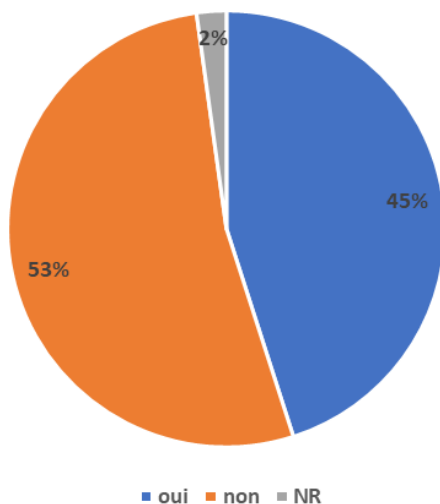


Figure 11 : Les élèves ont peur de se tromper à l'oral

Dans le graphique nous remarquons que 45% expriment avoir peur de se tromper à l'oral face à 53%. La prise de parole n'est pourtant pas un frein pour les élèves mais le fait de se tromper, si. Est-ce en lien avec le regard que peut avoir autrui sur lui ? Ou est-ce le jugement qu'il peut y avoir entre pairs ?

Si nous revenons à la question n°9 nous pouvons constater que 17% expriment ne pas aimer que la classe l'observe et 13% ne veut pas être jugé par l'autre. C'est pourquoi, les résultats obtenus pour cette question sont tout à fait cohérents avec la logique des élèves qui est :

participer = regard de l'autre + jugement = crainte.

2.2.10. Question n°12 : Les élèves ont peur du regard de leurs camarades lorsqu'ils prennent la parole

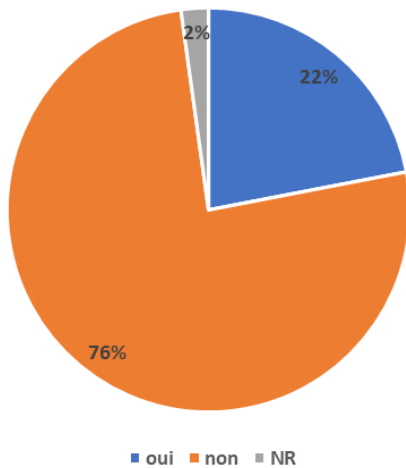


Figure 12 : Les élèves ont peur du regard de leurs camarades

Les données reflètent la crainte ressentie par les élèves à l'égard aussi bien des camarades que des enseignants lors de la prise de parole. Alors que Farcy (2012) avait indiqué dans son rapport que les élèves craignaient plus le regard de leurs camarades que de leurs enseignants, les données nous démontrent le contraire.

Nous constatons que 76% face à 22% ne ressentent pas de peur du regard de leurs camarades au moment de s'exprimer à l'oral. Ce sont des données qui nous ont encore surpris face à l'idée que nous avons des élèves au moment de s'exposer face à autrui.

2.2.11. Question n°13 : Les élèves ont peur du regard de leurs enseignants lorsqu'ils prennent la parole

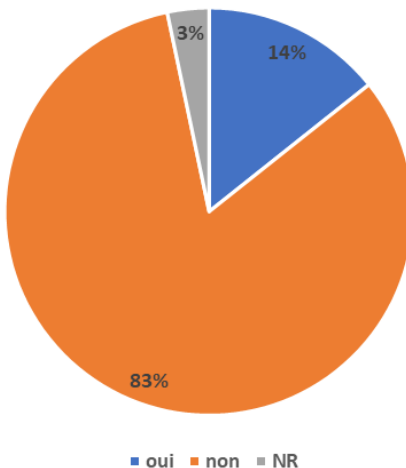
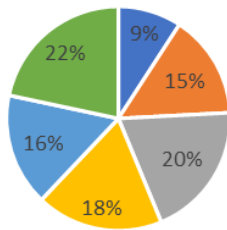


Figure 13 : Les élèves ont peur du regard de leurs enseignants

De la même manière, avec un écart minime (7%) entre cette question et la question précédente, les élèves n'ont pas peur du regard de l'enseignant. De plus, il y a un écart de 8% entre la peur ressentie de parler devant les camarades et les enseignants. Notons que 3% n'a pas donné sa réponse.

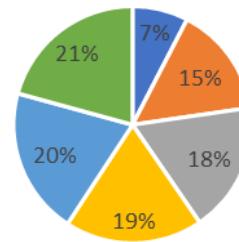
Nous pouvons supposer que la relation enseignant/élève favorise la participation à l'oral et non pas inversement (Espinosa, 2017).

## 2.2.12. Question n°14 : Les préférences des élèves pour participer à l'oral



- Seul devant la classe
- Seul en répondant à une question de l'enseignant
- En binôme devant la classe
- En binôme en faisant un travail ensemble
- En groupe devant la classe
- En groupe sur un travail de groupe

Figure 14 : Comment préfèrent les élèves passer à l'oral en espagnol ?



- Seul devant la classe
- Seul en répondant à une question de l'enseignant
- En binôme devant la classe
- En binôme en faisant un travail ensemble
- En groupe devant la classe
- En groupe sur un travail de groupe

Figure 15 : Comment préfèrent les élèves passer à l'oral en anglais ?

Nous avons constaté que la présence d'autrui est un facteur qui influence particulièrement la participation à l'oral des élèves. Par conséquent, nous avons intégré dans notre questionnaire, une question qui nous permette d'analyser le degré d'aisance à l'oral face au collectif. Ainsi, nous pouvons constater que les résultats sont presque exacts, avec quelque pourcentage de près, pour chaque langue cible.

Nous pouvons en déduire que ce n'est pas tant la position de la langue (LVA par rapport à LVB) ni l'adhésion à l'une plus qu'à l'autre, qui influence l'aisance de l'élève à s'exprimer à l'oral devant le reste du groupe. De plus, cette donnée se confirme avec la présence de presque 10% des élèves qui préfèrent participer seuls.

### 2.2.13. Question n°17 : Les motivations des élèves à participer à l'oral

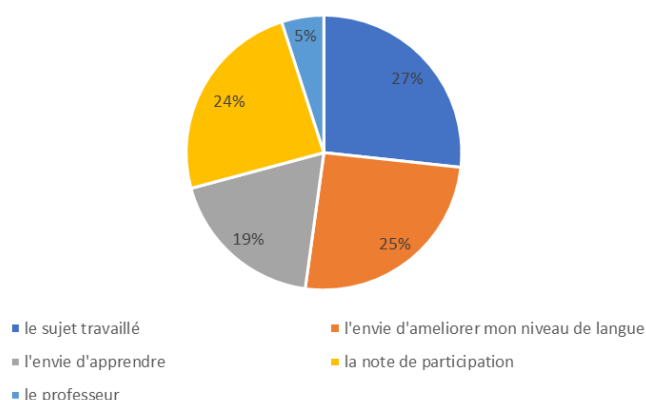


Figure 16 : Quelles sont les motivations des élèves en espagnol à participer à l'oral ?

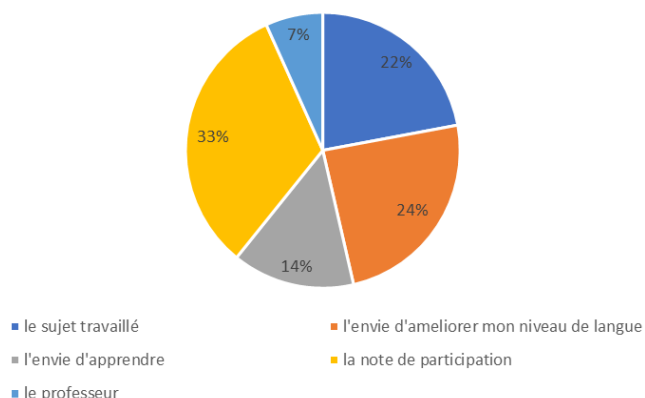


Figure 17 : Quelles sont les motivations des élèves en anglais à participer à l'oral ?

Pour cette question les élèves avaient plusieurs choix possibles et pouvaient en rajouter d'autres si, ce à quoi ils pensaient, ne figurait pas dans la liste proposée. Ainsi, nous avons également décidé de comparer dans les deux langues car, cela nous permettait de rendre compte des similitudes entre les motivations. Il convient de mentionner que nous avons été surprises par le peu de personnes qui sont motivées grâce à l'enseignant. Seulement 5% (en espagnol) et 7% (en anglais) se sont manifestés. Parmi les leviers que nous avons proposés dans le cadre théorique, la relation enseignant/élève (Espinosa, 2016) est primordiale. Remarquons d'un autre côté que, l'une des motivations majeures est le sujet travaillé. Il constitue environ 30% des réponses. Par conséquent, si nous reprenons les termes de Mager (1995), nous pouvons finalement confirmer l'importance des réactions d'approche au sujet.

L'une des divergences, en termes quantitatifs, est en lien avec la motivation par la note. En effet, nous pouvons constater que les élèves en anglais accordent une importance à la note de participation 33%. Ce résultat ne nous semble pas anodin car si l'on revient sur les propos des interviewés en anglais, ils sont beaucoup plus exigeants en termes de quantité et, par conséquent, de qualité. Le tout, se reflète grâce à la participation des élèves évalués avec les fiches d'auto-évaluation. Toutefois, il y a presque une marge de 10% avec les élèves en espagnol, qui eux, considèrent également la note comme importante.

Si nous nous basons sur les entretiens, nous nous rendons compte qu'en espagnol ils n'évaluent pas réellement la participation, ce sont seulement des bonus. En revanche, en anglais les bâtons sont transformés en notes et par conséquent, elles sont évaluées. Nous pouvons donc supposer que 24% en espagnol, représente les élèves de P1 qui lui, sur la base du bonus, note

la participation à l'oral « ces barres-là sont des points bonus ça ne fait pas perdre des points dans la moyenne [...] je n'ai pas envie que ceux qui ne parlent pas [...] de leur faire baisser du coup encore plus leur moyenne ».

De plus, une autre partie des motivations premières des élèves est l'aspect communicatif (environ 25%) avec une envie de l'élève d'améliorer son niveau de langue. Si nous reprenons les définitions des élèves sur la participation à l'oral nous pouvons constater qu'une grande partie mentionne cet aspect avec, l'item 9 pour l'espagnol et l'item 10 pour l'anglais. Il nous a semblé donc pertinent d'ajouter à cet élément d'analyse à la question suivante qui s'intéresse à l'avis des élèves sur l'importance du niveau de langue pour pouvoir participer à l'oral.

#### 2.2.14. Question n°18 : Faut-il avoir un bon niveau pour participer à l'oral ?

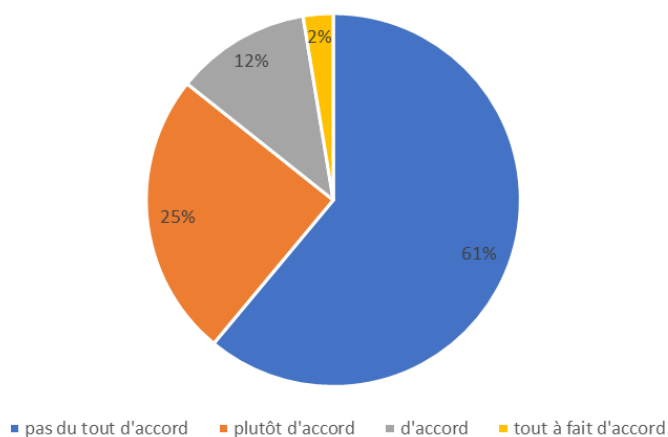


Figure 18 : Faut-il avoir un bon niveau en espagnol pour participer à l'oral ?

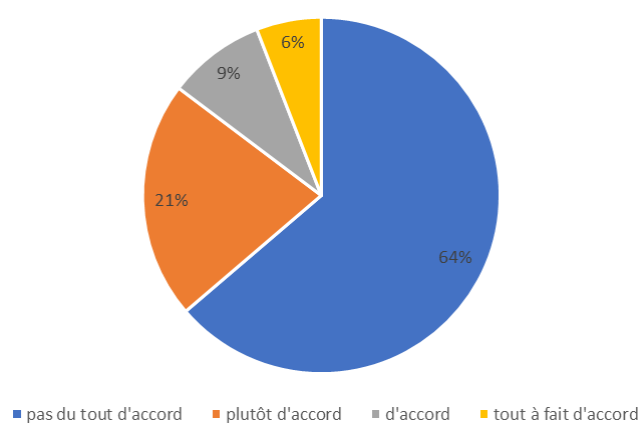


Figure 19 : Faut-il avoir un bon niveau en anglais pour participer à l'oral ?

Nous avons été surprises des résultats obtenus pour cette question. Nous pouvons constater qu'aussi bien en espagnol et en anglais, le cliché qui renvoie au fait de « avoir un bon niveau » pour participer à l'oral, n'est pas symbolique pour les élèves. Presque 65% n'est pas du tout d'accord. Toutefois, il y a quelques élèves qui adhèrent à cette idée : 2% en espagnol face à 6% en anglais. Par conséquent, le climat de classe semble être favorable à la prise de parole.

Alors qu'environ 26% est d'accord, nous verrons dans les questions suivantes, si le sujet travaillé a réellement un impact sur la participation à l'oral comme vu précédemment à la question 17.



## 2.2.15. Question n°20 : Les activités qui font participer les élèves

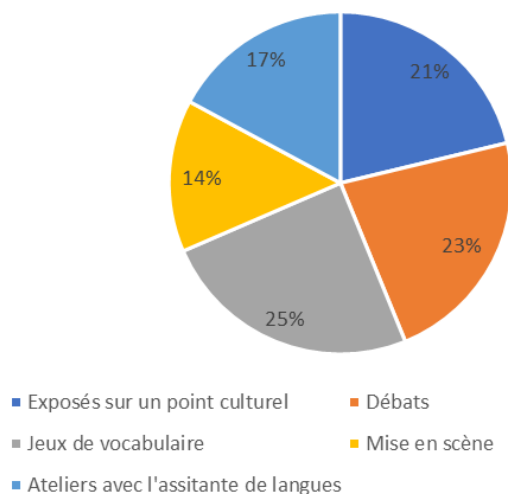


Figure 20 : Quelles activités font participer les élèves en espagnol ?

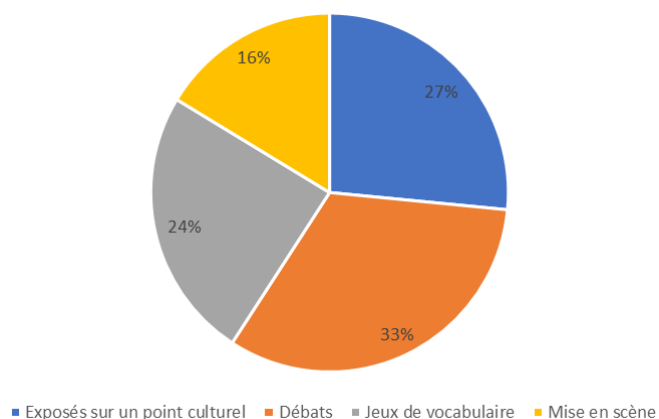


Figure 21 : Quelles activités font participer les élèves en anglais ?

Cette question est semi-ouverte car les élèves avaient la possibilité de choisir plusieurs réponses et d'en proposer d'autres. C'est pourquoi, nous avons orienté la question par rapport à chaque langue en ajoutant pour l'espagnol les « ateliers avec l'assistante de langues » car nous en avons connaissance.

Parmi les activités, certaines sont plus fréquentes que d'autres. Aussi bien dans les deux langues, les mises en scène ne semblent pas convaincre les élèves à participer. Seulement 14% en espagnol et 16% en anglais adhèrent à cette activité. Nous pouvons nous demander si cela est en lien avec le peu d'aisance qu'ils ressentent face au public. Or, lorsque nous observons les activités majeures nous pouvons citer les débats puis les exposés sur un point culturel et, ce sont des tâches où ils sont exposés face à l'autre. Par conséquent, ce n'est pas tant l'aisance mais plutôt la fréquence de cette activité ou encore, l'utilité de celle-ci en classe de langues. De fait, par exemple, les jeux de vocabulaire représentent un pourcentage quasi exact dans les deux langues. Ceci peut être dû grâce aux étapes d'une séance où, notamment en espagnol, lors du *repaso* nous sollicitons les élèves sur le vocabulaire. Ou encore, avec l'ANL en phase d'oral.

Par ailleurs, les débats représentent 33% en anglais face à 23% en espagnol. Pour en avoir déjà discuté avec certains enseignants, en espagnol ce n'est pas récurrent car il faut une certaine maîtrise de la langue que, par exemple, les débutants en 5<sup>e</sup> ne peuvent pas avoir. Néanmoins, en anglais nous pouvons supposer qu'ils sont moins restreints en termes d'aisance langagière.

Si nous analysons les justifications complémentaires des élèves, nous pouvons classer ceux qui considèrent que « rien » ou « tout » les fait participer ou encore, ceux qui se limitent à des éléments basiques comme « correction des exercices ». Toutefois, nous en avons des nouvelles comme la lecture et les conversations entre les élèves. Ces élèves-là sont des anglicistes puisque, parmi les étapes de la phase orale il y a ce qu'on appelle la « dyades », l'étape d'interaction entre les élèves.

**Tableau n°13** : Justification des élèves des activités qui les font participer à l'oral

Autre	
Élève 1	Rien
Élève 2	Correction des exercices
Élève 3	Correction d'exercices
Élève 4	Les cours basiques
Élève 5	Je ne sais pas du tout
Élève 6	Tout
Élève 7	Les jeux tout court
Élève 8	Les conversations entre élèves
Élève 9	La lecture
Élève 10	Guess in the game country

2.2.16. Question n°21 : Les élèves participent davantage lors des activités où l'on découvre des aspects culturels

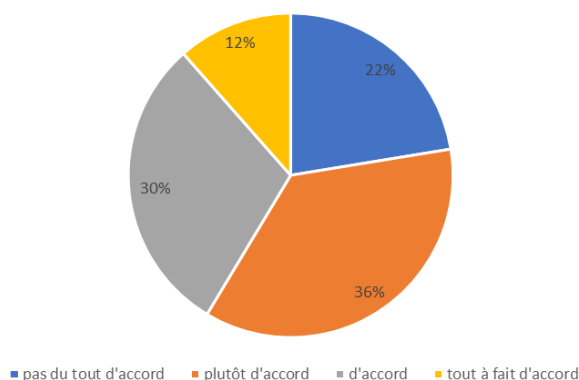


Figure 22 : Les élèves en espagnol participent davantage lors des activités culturelles ?

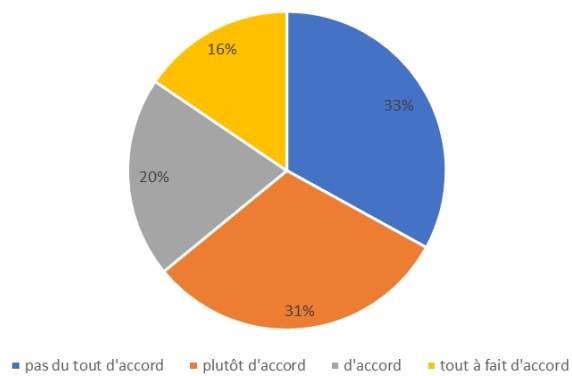


Figure 23 : Les élèves en anglais participent davantage lors des activités culturelles ?

Si une forte majorité exprime que les exposés sur les points culturels peuvent les motiver (voir figures 20 et 21e), il semble que les élèves ne sont pas attirés par les activités proposés

par les enseignants, 22% en espagnol et 33% en anglais ne sont « pas du tout d'accord ». Entre les deux langues, nous constatons une marge de presque 10% sur un avis négatif qui confirme le pourcentage des « plutôt d'accord », 36% en espagnol et 31% en anglais.

### 2.2.17. Question n°22 : La quantité de langues parlées par les élèves

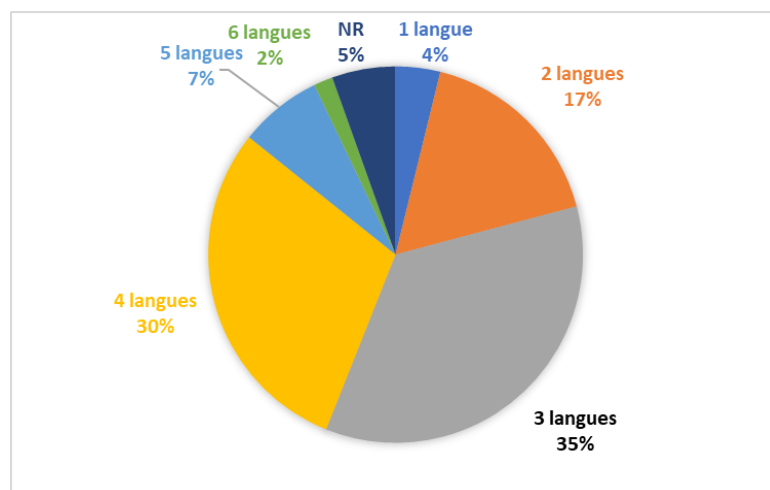


Figure 24 : Les langues parlées par les élèves d'espagnol

Il convient de dire, avant de procéder à l'analyse de ces données, que les résultats obtenus ne nous semblent pas symboliques. En effet, nous n'avons pas pu distinguer les langues parlées réellement des langues apprises au collège puisqu'une majorité a répondu ce schéma [français, anglais, espagnol]. Voici quelques données qui reflètent nos propos :

**Tableau n°14** : Les pourcentages des élèves qui parlent anglais, espagnol et allemand

Langue	Total
Anglais	72%
Espagnol	62%
Allemand	7%

Nous allons tout de même les prendre en compte, même si, nous avons à l'esprit que ces données peuvent conduire à des fausses interprétations. L'objet de cette question était de connaître les langues parlées par les élèves. Les premières constatations que nous pouvons faire

c'est que très peu de personnes parlent une seule langue (2% et 5%). Toutefois, les élèves parlent au moins deux langues : 10% en espagnol et le double en anglais (22%). Nous pouvons dire que le plus grand effectif se situe au niveau de celles et ceux qui parlent 3 et 4 langues. Cependant, si 33% en espagnol et 27% en anglais, parlent au moins 4 langues, nous pouvons supposer qu'ils parlent réellement que deux langues. Enfin, il y a des cas exceptionnels comme 13% d'élèves en espagnol qui parlent cinq langues et 2% en anglais qui parlent six langues. Il convient de noter qu'une grande partie, 8% en espagnol et 4% en anglais, n'ont pas répondu à la question.

**Tableau n°15** : La quantité de langues parlées par les élèves

Langue	Quantité d'élèves
Français	151
Anglais	131
Espagnol	112
Arabe	60
Allemand	12
Portugais	10
Italien	9
Créole	7
Wolof	3
Russe	5
Lingala	7
Mahorais	3
Turque	4
Tchéchène	2
Roumain	4
Malgache	2
Comorien	5
Berbère	3
Belge	1
Georgien	1
Egyptien	1
Drehu	1
Daghestan	1
Congolais	1
Centrafricaine	1
Azéris	1
Chinois	2
Guinéen	2
Japonais	2
Coréen	1
Corse	1

Diakhanké	1
Hindi	1
Ingouche	1
Malayalam	1
Passtho	1

Dans le tableau ci-dessus, nous avons classé les langues parlées dans le contexte de notre recueil de données. Nous pouvons constater que les langues parlées proviennent de tous les horizons du monde. Cette question rend compte de la diversité du public et du bagage linguistique qu'il possède.

Etant donné que cinq élèves parlent seulement une langue, nous avons décidé pour les questions suivantes, de présenter les données en séparant les élèves d'espagnol et d'anglais. En effet, cela nous a permis de comparer les avis de chacun de ces élèves, qui parlent au moins deux langues et seraient considérés comme des élèves plurilingues.

#### 2.2.18. Question n°23 : Parler plusieurs langues motive les élèves à participer à l'oral

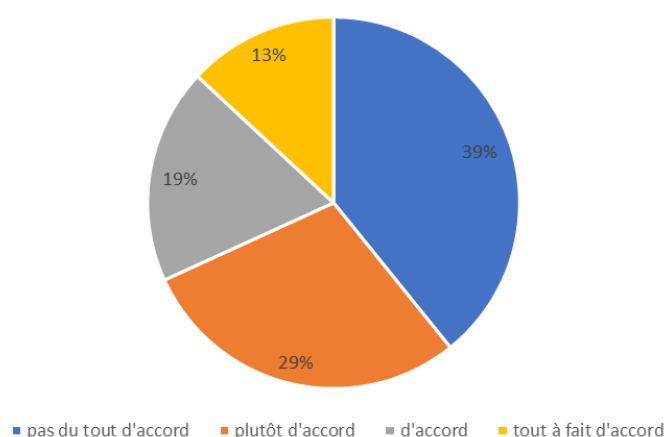


Figure 25 : Parler plusieurs langues motive les élèves à participer davantage ?

La question de la motivation poursuit avec comme sujet : le bagage linguistique de l'élève. Comme l'avait confirmé Forlot (2012), cela suppose un élément clé qu'il ne faut pas négliger de par son aspect identitaire et donc, inclusif pour l'élève.

Par conséquent, nous pouvons observer que malgré 39% qui n'est pas d'accord sur cet aspect, 29% est plutôt d'accord. De plus, 13% considère que cela peut l'être totalement. Nous avons présenté les données en prenant en compte aussi bien l'espagnol que l'anglais car nous pensons que ce n'est pas une question de langue mais plutôt une question de personnalité. Nous supposons que ce

n'est pas parce que nous parlons plusieurs langues que nous avons forcément envie de nous exposer face aux autres.

Nous pensons donc, qu'il est pertinent de poursuivre l'analyse des questions suivantes qui concernent les difficultés ou les facilités que peut supposer avoir un bagage linguistique pour l'acquisition de la L2.

#### 2.2.19. Question n°24 : Lorsqu'un élève apprend une langue, il la compare avec sa langue maternelle

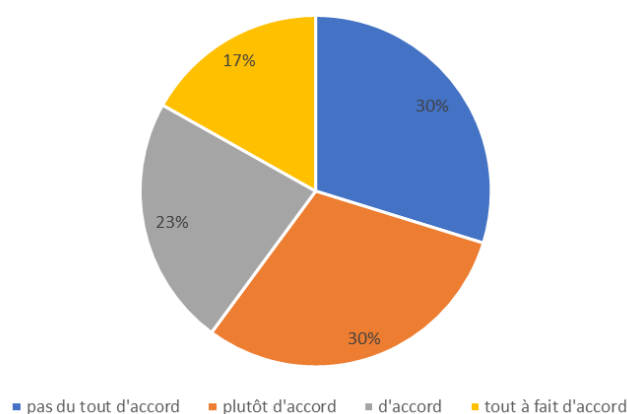


Figure 26 : Les élèves comparent-ils la L2 avec leur langue maternelle ?

Cummins (1979, cité par Lucchini, 2005) avait évoqué l'importance du maintien de la langue maternelle pour continuer le développement langagier et par conséquent acquérir la L2.

Nous pouvons constater qu'un tiers des effectifs n'est pas du tout d'accord sur la transition entre la langue cible et la langue maternelle. Seulement 17% compare sa langue avec la langue

maternelle. Le reste, 23%, est d'accord sur ce point.

Ces constats nous poussent à nous interroger, si les interférences entre une langue et l'autre (en reprenant les termes de P2), sont complexes.

2.2.20. Question n°25 : Il est difficile pour l'élève d'apprendre plusieurs langues sans les mélanger

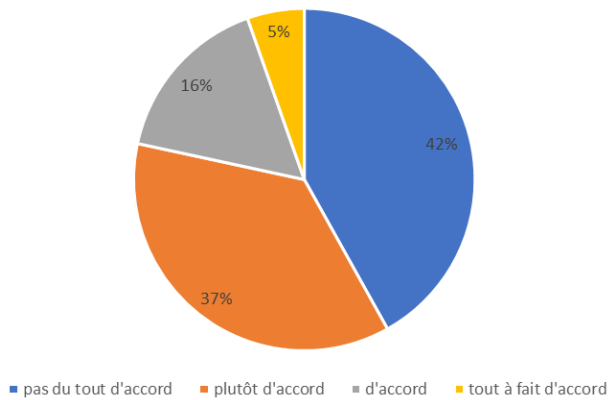


Figure 27 : Apprendre plusieurs langues est difficile selon les élèves en espagnol ?

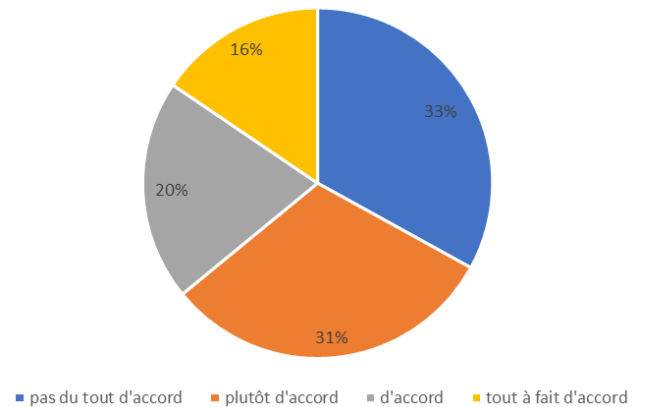


Figure 28 : Apprendre plusieurs langues est difficile selon les élèves en anglais ?

Apprendre plusieurs langues ne suppose pas pour les élèves, en espagnol, une difficulté majeure. Presque la moitié des effectifs, 42%, ne sont pas du tout d'accord et, 31% expriment être plutôt d'accord, voire 16% d'accord. Toutefois, 16% d'élèves en anglais disent être tout à fait d'accord sur le caractère difficile, face à 5% en espagnol.

2.2.21. Question n°26 : Il est impossible pour l'élève d'apprendre plusieurs langues en même temps

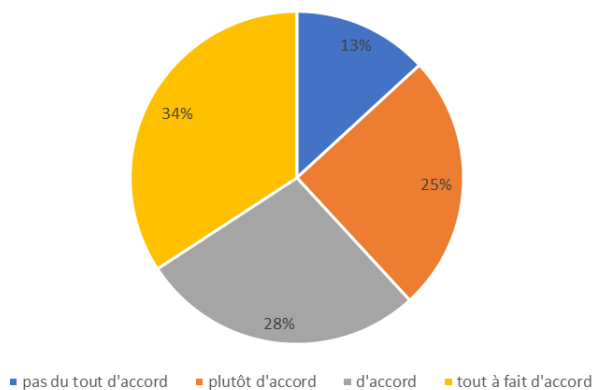


Figure 29 : Est-il impossible d'apprendre plusieurs langues en même temps selon les élèves en espagnol ?

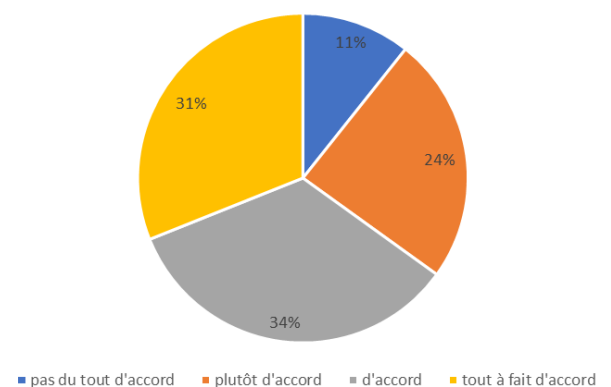


Figure 30 : Est-il impossible d'apprendre plusieurs langues en même temps selon les élèves en anglais ?

Tandis que les enseignants en anglais considèrent qu'il peut y avoir des limites à l'apprentissage de plusieurs langues, 34% en espagnol et 31% en anglais rejoignent l'avis des

enseignants. De même, en espagnol, malgré l'aspect ludique que P2 a pu défendre, seulement 13% pense qu'il est possible d'apprendre plusieurs langues en même temps. Est-ce cela dû au fait qu'ils ne l'ont jamais expérimenté ? Ou est-ce la seule réponse qu'ont les élèves de leur bagage linguistique ?

Un autre argument peut justifier le taux élevé d'élèves qui sont tout à fait d'accord. En effet, lors des entretiens P2 nous avait mentionné que « c'est des élèves qui ont beaucoup de manque de confiance en eux et peut être que vous l'avez ressenti dans les questionnaires, le regard des autres, etc. ». Par conséquent, nous pouvons supposer que le psychoaffectif peut avoir un réel impact lors de l'apprentissage des langues.

#### 2.2.22. Question n°29 : Les conséquences d'une mauvaise note de participation

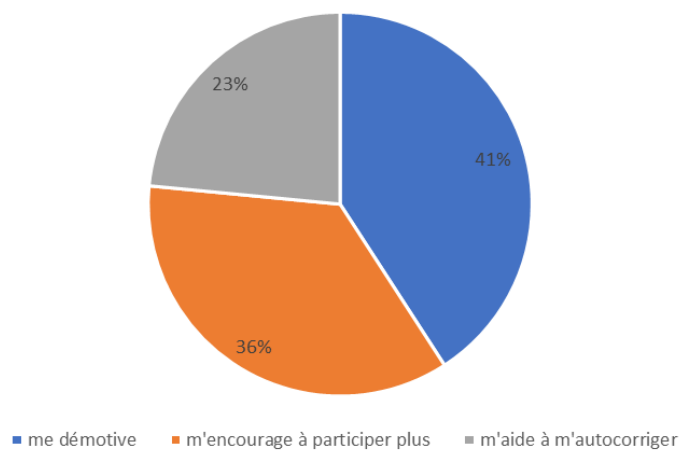


Figure 31 : Les conséquences d'une mauvaise note de participation

Puisque l'évaluation fait partie d'une des limites à la participation à l'oral, presque la moitié d'effectifs, 41% exprime que cela les démotive. En revanche, 36% le considère comme étant un outil de motivation. Ou encore, un outil d'autocorrection (23%).

Nous pouvons ainsi constater que l'évaluation a, dans les deux langues, un impact positif voire de remédiation malgré le fait qu'ils représentent un total de 59% face à 41%. Nous pouvons supposer que ces mêmes élèves sont motivés que, comme l'avait mentionné P5, par la « carotte » obtenue.

Pour comprendre davantage les réponses à cette question, nous nous intéresserons à l'importance de l'évaluation de la participation à l'oral et celle d'un contrôle. Les élèves font-ils la distinction entre les deux ?



### 2.2.23. Question n°30 : L'importance de la note de participation à l'oral selon les élèves

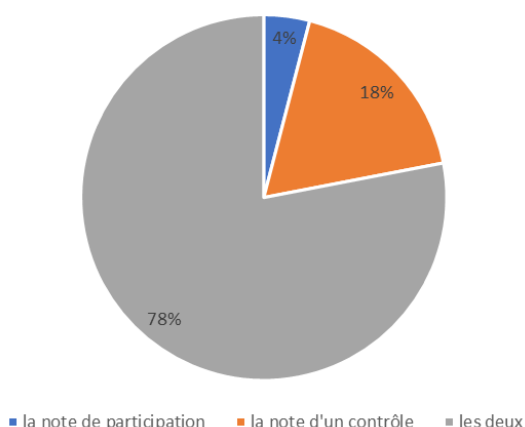


Figure 32 : L'importance des notes (participation à l'oral et contrôle) selon les élèves

Nous pouvons observer que la note de participation, à juste titre, a réellement une importance seulement pour 4% face à 18% qui préfère la note d'un contrôle. Nous pouvons supposer qu'il s'agit du fait qu'il n'y ait pas de grille d'évaluation ou, qu'il s'agit d'une note qui a un coefficient moindre par rapport à la note d'un contrôle.

Nous aurions pu demander de justifier leur choix. Par ailleurs, 78% exprime que les deux notes sont importantes. Finalement pour eux, le fait que ce soit une note et par conséquent qu'elle fasse partie la moyenne, c'est important. Nous pouvons supposer que selon les élèves, l'investissement et l'implication ce sont les notes. Si nous reprenons les données analysées dans la question n°2, 70% considèrent que la participation sert à « augmenter ses résultats », ce qui rend significatif le pourcentage obtenu pour cette question, 78%. Nous pouvons noter ainsi la cohérence entre les résultats obtenus.

## 3. Bilan et discussion des résultats

Dans cette partie nous croiserons l'analyse des données avec les questions de recherche et les hypothèses, établies dans le cadre théorique. Rappelons que nous avons deux questions de recherche et que chacune d'elles renvoient à une partie du cadre théorique. Toutefois, elles sont étroitement liées grâce au contexte de recherche. Nous veillerons donc à répondre à ces deux problématiques puisqu'elles constituent notre fil conducteur. Enfin, nous déclinons, pour chaque hypothèse, l'analyse des résultats obtenus ainsi que les nouvelles idées qui ont émergé de l'analyse des données.

## 3.2. Vérification des hypothèses et réponses aux questions de recherche

Notre projet de mémoire a plusieurs objectifs qui sont reflétés dans les questions de recherche ainsi que dans les hypothèses formulées. En effet, notre intérêt majeur porte sur la participation à l'oral et la représentation de celle-ci, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Nous pensons que l'un n'est pas indépendamment de l'autre puisqu'ils cohabitent et interagissent dans un cours de langues (H1). Toutefois, notre objectif est également d'étudier cette thématique sous le prisme d'un contexte en particulier. Nous avons également voulu observer l'impact du contexte socioculturel sur les apprentissages des élèves, plus précisément sur la participation à l'oral (H3). Suite à ces constatations, nous avons voulu trouver la volonté des leviers pour remédier aussi bien aux facteurs internes qui empêchent l'élève de participer (H1 et H2) et prendre en compte le bagage linguistique comme un facteur facilitateur (H3).

### 3.2.1. Hypothèse 1 : La participation et sa/ses perceptions

#### Définition

Si nous prenons la définition de « représentation » le dictionnaire Robert indique qu'il s'agit d'un « processus par lequel une image est présentée aux sens ». C'est pourquoi nous avons constaté que les définitions proposés par les élèves renvoient à la réalité sur le terrain et à leurs pratiques quotidiennes en classe de langues : « lever la main » ou « répondre à une question ». Les enseignants se situent également dans la même lignée avec des définitions approximatives avec celles des élèves (voir annexes 8 et 9).

Par ailleurs, s'il existe bien une divergence entre les deux corps, elle est liée à l'aspect humain ou presque fraternel que les enseignants (P1,P2,P4) mettent en avant. Cet « autre » présent dans les définitions des enseignants nous permet de mettre en lien les propos de Froment (2017) sur l'influence de la diversité du public et de la posture professionnelle de l'enseignant dans les apprentissages, ainsi que les propos de Charlot et Reuter (2010, p.86) la participation n'a de sens que dans une activité collective . Malgré le fait que les élèves et les enseignants aient pour objectif de développer des compétences de communication, les définitions ne peuvent pas être totalement lues avec un regard disciplinaire, mais il faut l'étendre à l'échelle sociale, voire socio-culturelle.

### L'autre sous le prisme du cadre social

D'un côté, les élèves affirment avoir des freins internes qui les empêchent de participer et, d'un autre, les enseignants insistent sur l'importance d'instaurer un « cadre » une « atmosphère » propice aux apprentissages et qui favorise l'écoute de l'autre. En raison des freins internes, comment se fait-il que pour quelques élèves la prise de parole suppose un défi alors que les enseignants disent veiller à ce que le cadre facilite la participation ?

La première hypothèse nous permet d'aller au-delà de la représentation de la participation à l'oral des élèves. Elle nous invite également à nous intéresser à la représentation du contexte socio-culturel et à l'impact de celui-ci sur les enseignants et leur posture. Nous avons pris soin dans les entretiens de nous intéresser à la représentation des enseignants sur les établissements type REP (voir tableau 4) ce qui nous a conduit à comprendre l'omniprésence de « l'autre » dans les définitions de la participation à l'oral. De plus, les questions portant sur comment peut-on favoriser la participation à l'oral sont toujours lues sous le prisme de l'autre et par conséquent du cadre social. En effet, les enseignants mettent en avant les impacts que peuvent avoir les différentes expériences vécues par les élèves.

### La prise de parole induite par l'autre

Les freins internes chez les élèves ne sont pas inconnus. Plusieurs études ont été menées comme nous les avons exposés dans le cadre théorique, notamment avec le « jeu intérieur » développé par Brewer (2013). L'analyse de données nous a confirmé l'existence des freins. Par exemple, la question n°9 englobe aussi bien la crainte à l'erreur (30%), le regard d'autrui ainsi que l'anxiété langagière. Par ailleurs, nous avons pu constater que la crainte à l'erreur n'est pas complètement provoquée par autrui. Nous supposons qu'il s'agit d'une question d'éthique et non pas de jugement. En effet, les élèves n'ont pas peur de prendre la parole mais peur du jugement que leur erreur peut provoquer. C'est pourquoi, notre intérêt s'est davantage accentué sur les conséquences de cet « autre ». En effet, nous avons pu remarquer des pourcentages qui disent ne pas aimer que les élèves soient observés ni jugés (voir figure 9). Or, l'analyse des questions 14 et 18 nous affirment que les élèves ne ressentent pas de crainte de l'autre. Les élèves préfèrent travailler aussi bien en binômes qu'en groupes, malgré la présence mineure d'un pourcentage qui ne préfère pas passer seul devant la classe. De même, très peu d'élèves considèrent qu'il faut avoir un bon niveau pour participer. Par conséquent, ces données ne sont

pas complètement cohérentes avec les propos de Farcy (2012) ou encore de Narcy-Combes (2005).

Néanmoins, il paraît étonnant que la représentation des élèves ne corresponde pas aux lectures effectuées ainsi que la perception des enseignants. Les analyses des questionnaires nous ont permis de relever que ces freins internes sont bel et bien présents (voir figures 10, 14, 15, 18) mais n'affectent pas tellement la représentation que les élèves ont de la participation à l'oral. En effet, dans les questions portant sur la participation en elle-même, les résultats obtenus sont homogènes et coïncident avec les définitions proposés par ces mêmes élèves. Toutefois, la fréquence de la prise de parole diffère de l'espagnol à l'anglais.

### Quelle participation pour quelle visée ?

S'il y a bien des divergences au niveau des deux langues étrangères c'est en raison de la perception qu'ils ont de la participation à l'oral en termes de contenu. Est-ce la qualité ou la quantité qui prime ? Il s'agit d'une question que nous nous sommes posées à l'issue de l'analyse des entretiens et des questionnaires. D'une part, l'anglais qui accentue le fait que lever la main n'est pas suffisant et d'autre part, l'espagnol qui se suffit avec le geste. La fréquence de la participation à l'oral nous démontre qu'en termes de quantité les élèves, aussi bien l'espagnol que l'anglais, participent à l'oral. Néanmoins, il y a des écarts importants entre les deux langues. Les figures 6 et 7 nous ont permis de faire le constat et de conclure qu'en termes d'aisance, l'anglais l'emporte. De par ce constat, nous avons supposé, en prenant également la question 14, que l'ANL peut être l'un des facteurs qui favorise la prise de parole, comme P5 nous a expliqué. Ainsi, ce sont aussi bien les freins internes et la méthode de travail qui ont un impact sur la prise de parole. Et par conséquent, c'est la représentation de la place de l'oral en classe de langues qui peut influencer la prise de parole des élèves. Par exemple, P2 et P5 ne partagent pas la même représentation.

Retour sur l'hypothèse 1 :

En définitive, suite à l'analyse des données et aux postulats que nous venons de faire nous pouvons valider qu'une partie de l'hypothèse : **Les freins internes chez l'élève modifient leur représentation de la participation à l'oral et ont une influence sur leur prise de parole.** En effet, la représentation de la participation à l'oral des élèves n'est pas modifiée en raison des freins internes qu'ils ressentent. Par ailleurs, ces freins internes ont un impact moindre sur la

prise de parole des élèves. Comme nous l'avons mentionné, cette hypothèse nous a conduit à nous pencher sur la représentation des enseignants et cela nous permet de répondre à la première question de recherche : **Dans quelle mesure les différentes représentations de la participation à l'oral, aussi bien des enseignants que des élèves, ont un impact sur la prise de parole des élèves au sein d'une classe ?** Notons que les déclarations des élèves dans les questionnaires ainsi que la prise de conscience des enseignants sur l'importance de l'atmosphère, nous permettent de constater que le cadre social a un rôle dans les apprentissages des élèves.

### 3.2.2. Hypothèse 2 : L'évaluation un frein ou une motivation ?

#### La place de l'évaluation dans la motivation des élèves

L'analyse des questions n°2, 8 et 17 nous ont permis de confirmer que l'évaluation est une motivation pour l'élève ou, comme le dit P5, une « carotte » qui pousse les élèves à participer à l'oral et donc, à s'impliquer. C'est ainsi que nous comprenons que la pédagogie de l'encouragement et de récompense ont un effet sur la prise de parole. En effet, les élèves en font même partie de l'utilité de la participation à l'oral (voir tableau 11) et l'objectif final de celle-ci.

Cependant, les élèves accordent le même degré d'importance aussi bien pour la note de participation que pour la note d'un contrôle. Ceci peut être justifié par l'utilité réelle sur les apprentissages des élèves. La formulation des questions oriente l'évaluation comme un facteur qui vise à « améliorer » ou à « augmenter » la note des élèves. C'est pourquoi, nous pouvons justifier que presque la moitié des effectifs dans les deux langues considèrent qu'une mauvaise note de participation peut les démotiver. Or, d'après les entretiens, tous les enseignants n'évaluent pas la participation à l'oral.

#### Noter ou apprécier

Noter la participation à l'oral n'est pas un objectif pour les enseignants en espagnol, comparé aux enseignants en anglais, qui eux utilisent les grilles d'évaluation par système de points. Néanmoins, nous pouvons constater qu'un retour systématique est fait à l'élève concernant son implication en classe via la participation à l'oral (voir tableau 7). Ce retour se traduit aussi bien par une note (P4 et P5) que par une appréciation (P1 et P3). Cela nous a permis de comprendre que les données relatives à la participation à l'oral que nous avons

obtenues ne semblent renvoyer qu'aux élèves d'anglais. Ces derniers qui, sont soumis à une évaluation à la fois quantitative et qualitative.

### Evaluer pour développer la compétence de communication

Les conséquences de l'évaluation sur la prise de parole des élèves nous a permis de dégager un dernier axe qui est l'intérêt des élèves sur la « prononciation » ou « l'autocorrection ». En effet, parmi les définitions obtenues par les élèves, une partie insistait sur la volonté de « mieux prononcer » ou encore « mieux parler » dans la langue cible. Cet élément se traduit par 23% qui considère qu'une mauvaise note le motive à « s'autocorriger » et à « participer plus » (voir figure 32).

Retour sur l'hypothèse 2 :

Nous pouvons conclure sur l'évaluation qu'il ne s'agit pas d'une limite à la prise de parole puisqu'elle la favorise et elle y remédie d'un point de vue communicatif. C'est pourquoi nous ne pouvons pas valider l'hypothèse suivante : **L'évaluation est un frein à l'exposition à l'oral des élèves.** Par ailleurs, si nous revenons sur la première et deuxième question de recherche, l'évaluation influe aussi bien sur la prise de parole (Q1) que sur la motivation et l'implication des élèves (Q2).

### 3.2.3. Hypothèse 3 : Le répertoire linguistique et culturel : une plus-value qui favorise la participation à l'oral

#### Entre enjeux pédagogiques et sociolinguistiques

Notre deuxième partie du cadre théorique est liée aux leviers pour favoriser la participation à l'oral. Pour cela, nous avons constaté en interrogeant les motivations d'une part, et le répertoire linguistique des élèves d'autre part, qu'elles ne semblent pas complémentaires selon les enseignants et les élèves. Pour mesurer si les élèves vont participer davantage, les enseignants s'appuient sur plusieurs facteurs aussi bien internes (le rôle de l'enseignant et les stratégies pédagogiques qu'il adopte) qu'externes (l'expérience de l'élève).

Par ailleurs, les deux corps soulignent une attirance envers les éléments culturels comme moteur d'implication et de participation. Les questions 20 et 21 qui ont été formulés

comme notre hypothèse 3. Malgré le fait qu'un pourcentage d'élèves exprime ne pas être d'accord sur l'impact de la culture sur leur participation, une majorité se situe entre « plutôt d'accord et d'accord ». De plus, certains interviewés nous ont fait part de leur expérience en mettant en avant l'adhésion des élèves lorsqu'ils construisent leurs séquences sur la base d'éléments culturels (P5). D'autres, n'ont pas expérimenté le fait d'intégrer des éléments culturels, hors celle de la langue cible, dans les séquences pédagogiques. Par exemple, P1 s'exprime d'un point de vue extérieur en racontant la richesse que cela peut supposer. Seulement P2 a justifié l'utilité de cette approche de par le caractère proche des langues étrangères :

- « Par rapport au français qu'ils apprennent, notamment les élèves allophones, je pense qu'ils vont voir qu'il y a quand même une espèce de proximité entre l'espagnol et le français, ils vont faire des liens, qu'il n'y a pas avec l'anglais, etc. Par contre, ceux qui sont en allemand, ils verront sans doute une meilleure proximité avec l'anglais des choses comme ça ».

#### *Un répertoire linguistique entravée par la « surcharge cognitive »*

La langue de « migration » premièrement mentionnée dans le cadre théorique comme étant une reconnaissance de l'élève et par conséquent, un outil d'apprentissage (Hickel, 2007), n'est pas complètement assimilé par les enseignants. Malgré le fait que le cadre soit un élément clé dans les apprentissages, les enseignants considèrent que l'élève ne saurait entremêler le bagage linguistique dont il dispose au service de l'acquisition d'une L2.

En effet, la situation psychosociale de l'élève, qui devrait permettre à l'enseignant de prendre en considération les enjeux individuels de ce dernier (Hickel, 2007), se transforme en un défi cognitif dans la construction des liens entre les deux langues. C'est pourquoi, P1, P4 et P5 remettent en question la dimension psycholinguistique et psycho-cognitive mises en avant par le CARAP (2012) :

- « parce qu'on a un cliché du cerveau qui est doué pour les langues, etc. mais en fait oui et non... il faut qu'il y ait une conjonction entre tout un tas de choses qu'on a dit juste avant pour que ça puisse fonctionner quoi. Et puis ses élèves là, elles-mêmes se perdaient dans leurs propres langues » (P5)

- « oui probablement [...], c'est un avantage mais c'est un avantage quand ça fonctionne bien, cognitivement parlant [...] du coup je pense que ce levier-là peut être mis à mal en fait ». (P4)
- « la question de la langue étrangère d'un point de vue psychique [...] ça peut être une langue étrangère comme un refuge, [...] ou au contraire, ça peut être pour les adultes aussi. Au contraire la langue étrangère comme menace psychique ». (P1)

Les questions 23 à 26 nous permettent d'appuyer les propos des enseignants. Malgré un faible pourcentage (q.23-13%) qui exprime l'utilité de posséder un bagage linguistique, le reste (q.24, 25 et 26) semble plus réticent à l'idée de créer des liaisons entre les langues.

*L'approche plurilingue : suppose sortir du « cadre » ?*

La méconnaissance de l'approche plurilingue nous permet de supposer la crainte de la nouveauté. Est-ce le fait de suivre et d'appliquer des approches d'enseignement qui empêchent les enseignants de sortir du cadre établi ? Et par conséquent, est-ce la difficulté pour les élèves de comprendre les liaisons qu'il peut exister entre les langues ?

Comme nous l'avons indiqué le fait d'envisager des séquences culturelles fait penser les enseignants directement à la langue cible :

- « je n'ai pas le souvenir de séquence sauf sur des langues d'Amérique Latine, je n'ai pas le souvenir des séquences où j'intègre des mots autres que ceux du continent latinoaméricain, des pays hispanophones » (P1)

Cela suppose que la diversité culturelle des élèves n'est pas un outil pédagogique qui vient à l'esprit de manière naturelle, même si P1 affirme l'évidence de celle-ci :

- « qu'en passant par le français de façon en FLE, là on est en LE ; on aide ces élèves-là »

Les entretiens nous ont permis de constater que, la construction des séquences sur la base de la pluriculturalité n'est pas une chose que les enseignants font « systématiquement » (P5). En effet, les résultats des questionnaires (avec des majorités qui répondent « plutôt d'accord ») et des entretiens partagent la même contrainte : aller au-delà du cadre. De plus, la diversité culturelle est un élément clé dans les enseignements et les interviewés ne cessent de le répéter. Or, le plurilinguisme ne suscite d'intérêt que pour les enseignants d'espagnol qui



eux, le mentionnent tout au long des entretiens comme des plus-values, quelques-uns avec un regard extérieur comme P1 « je pense plutôt à des projets Inter-langues ».

Retour sur l'hypothèse 3 :

D'après les constatations faites nous avons pu rendre compte que le cadre théorique et le cadre méthodologique n'étaient pas sur la même lignée. C'est pourquoi nous ne pouvons pas valider l'hypothèse suivante : **Les élèves participent davantage lorsque les séquences pédagogiques convoquent leur répertoire linguistique et culturel.** Par ailleurs, si nous devons répondre à la deuxième question de recherche : **Dans le contexte REP+, est-ce que les enseignants s'appuient sur le plurilinguisme et/ou des références culturelles des élèves comme vecteurs de motivation et d'implication pour favoriser la participation à l'oral ?** les enseignants ne s'appuient pas du plurilinguisme des élèves malgré le fait qu'ils (enseignants en espagnol) reconnaissent les avantages que cela peut supposer. Notons enfin que les motivations des élèves pour participer à l'oral sont plurielles comme il a été mentionné dans le cadre théorique et analysé dans le cadre méthodologique.

### 3.3. Les limites

Bien que nous ayons pu analyser les données et faire un retour sur les hypothèses, il importe de préciser que nous avons rencontré certaines difficultés au moment d'interpréter les données. Du côté des élèves, nous avions prévu de réaliser le questionnaire à 235 élèves mais nous n'avons pu recueillir que 182 questionnaires. De plus, en ce qui concerne la conceptualisation du questionnaire, la mise en page recto-verso a empêché certains élèves de répondre à des questions.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'analyse des données, nous avons remarqué que la formulation des questions (n°4, 6, 7, 15, 16, 19, 27 et 28) étaient répétitives. De plus, nous avons rencontré une difficulté au moment d'analyser les données de la question n°22 en raison de la mauvaise formulation de celle-ci. Par conséquent, cela a perturbé l'interprétation des données recueillies. Nous aurions pu reformuler la question : « Nomme les langues que tu apprends au collège » puis on aurait pu leur demander « quelle est ta langue maternelle? » ou encore, « quelle est la/les langue(s) que tu parles à la maison? ». Ces formulations nous auraient permis de revenir de manière plus profonde sur les propos du CARAP (2012).

Par ailleurs, certaines questions (n°9, 10, 11, 12, 13 et 14) ont rendu difficile l'analyse de données car nous avons pensé que les élèves étaient intimidés par l'autre, autrement dit, leurs camarades et professeurs. Toutefois, les données se contredisent dans la mesure où l'élève n'a pas de crainte à s'exprimer à l'oral mais de se tromper. Suite à ce constat, nous n'avons pas trouvé de réponse dans le cadre théorique pour justifier si les raisons de cette crainte étaient liées à la personnalité de l'élève ou à un autre facteur.

### 3.4. Les apports professionnels

En tant que futures enseignantes, le sujet étudié nous a permis de considérer le degré d'importance de la place de l'oral dans un cours de langues. En effet, le fait de s'intéresser à la représentation de la participation à l'oral des enseignants influencent la représentation de la participation à l'oral des élèves. En effet, les élèves prennent appui de la place que les enseignants consacrent à l'oral en classe de langues. Par conséquent, si pour les enseignants participer à l'oral ne revient qu'à un simple geste, les élèves vont se limiter à ce geste-là. Nous en sommes venues à la conclusion que les motivations des enseignants influent notablement dans les différentes représentations que peuvent avoir les élèves sur les outils de communication. Ce constat, nous pouvons également le lier à l'approche plurilingue.

Il convient d'affirmer qu'il est primordial d'être toujours à l'affût des nouvelles approches/découvertes en matière de didactique des langues pour innover les outils de communication et le développement langagier, afin de savoir comment les apprentissages évoluent en fonction de la psychopédagogie de l'élève. Par exemple, nous nous sommes rendues compte que l'approche neurolinguistique (ANL) favorise davantage l'oralité des élèves en anglais par rapport à ceux d'espagnol.

Enfin, avoir mené une analyse dans les deux langues étrangères (espagnol et anglais) nous a permis d'établir des comparaisons quantitatives. Celles-ci nous ont servi pour établir un barème de comparaison et pour mesurer le degré des facteurs qui empêchent la participation à l'oral dans les deux langues, afin de les prendre en compte en tant que futures enseignantes.

## 4. Conclusion

L'étude de la participation à l'oral nous a permis d'établir un panorama pour évoquer les limites et les leviers de celle-ci. Nous avons par la suite analysé la participation à l'oral en prenant en compte le cadre socioculturel de notre contexte de recherche.

Pour cela, le cadre théorique a été fort utile dans l'analyse et l'interprétation de nos données. La problématique liée à l'aisance des élèves au moment de prendre la parole est omniprésente dans nos résultats, avec des degrés plus ou moins importants. Le fait d'avoir interrogé la participation à l'oral sous plusieurs perspectives comme : la perception de l'erreur, la relation enseignant/élève, l'impact de l'hétérogénéité ainsi que le bagage linguistique des élèves, nous a permis d'explorer les différentes littératures sur les domaines. Ainsi, nous avons pu faire un retour sur les hypothèses formulées.

Cependant, nous avons pu constater des écarts entre le cadre théorique et le cadre méthodologique au moment du recueil de données. Ces écarts montrent une éventuelle évolution du public scolaire et de la psychopédagogie de l'adolescent dans la mesure où, il est fort probable que, d'autres problématiques interagissent au moment de la prendre la l'oral et elles ne sont pas uniquement liées à la présence de l'autre.

Nous avons également identifié un autre écart en lien avec les recherches en didactique des langues. En effet, notre contexte de recueil de données témoigne d'une diversité culturelle et linguistique importante, avec un public qui parle 36 langues différentes. Or, la systématisation des approches officielles empêchent à l'enseignant de sortir du « cadre » et, de s'intéresser aux éventuelles évolutions en acquisition de la L2. Rappelons que l'approche plurilingue représente le noyau du CECRL.

Enfin, nous avons prévu des prolongements sur le plan professionnel et sur le plan de la recherche. D'une part, nous pourrions faire le recueil de données sur tout le parcours du secondaire afin de dégager une évolution par rapport au sujet étudié. D'autre part, nous avons pensé à établir des comparaisons entre un collège REP+ et un collège lambda pour savoir si l'aspect socio-culturel est un facteur qui influence la prise de parole des élèves.

Sur le plan de la recherche, ce mémoire pourrait faire l'objet d'un prolongement en mettant en avant l'aspect psycho-affectif de l'élève.

# BIBLIOGRAPHIE

- Aguilar Río, J., Brudermann, C., Burrows, A. & Trévisiol-Okamura, P. (2022). Le paramètre temporel dans le développement langagier : implications didactiques et pédagogiques. *Lidil*, 66, 4-11. <https://doi.org/10.4000/lidil.10780>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée* 144, 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Astolfi, J-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner* (13e édition). ESF éditeur.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2<sup>e</sup> édition). Arman Colin.
- Brewer, S. (2013). Apprendre une langue : les enjeux du « jeu intérieur ». *Langages*, 192, 119-130. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0119>
- Bouchés, A. (2017). *La transmission de l'anglais dans les familles francophones : politiques linguistiques familiales et représentations*. [thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. <https://theses.hal.science/tel-01858584>
- Bouveau, P. & Rochex, J-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. CNDP, Centre national de documentation pédagogique.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : Ethique et pratiques pour le temps qui viennent*. ESF Sciences Humaines.
- Bulletin officiel n° 30 (25 juillet 2013). [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)
- Bulletin officiel n° 30 (26 juillet 2018). [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=38047](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047)

Bulletin officiel spécial n° 1 (22 janvier 2019). Programmes de langues vivantes des classes de première et terminale des voies générale et technologique  
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 5, 65-90.  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Candelier, M. & De Pietro, J-F. (2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des cultures.  
<https://carap.ecml.at/>

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. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>

Chiffлот, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'enseignement philosophique*, 58A, 63-75.  
<https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>

Cnesco (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*  
<http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF éditeur.

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

Cour des comptes (2018). *L'Éducation prioritaire : Rapport d'évaluation d'une politique publique*. Dila.

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance: Intérêt de la prise en compte du contexte

linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22, 293-307. <https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>

Dat, M-A. & Starkey-Perret, R. (2017). L'enseignement des langues secondes à des apprenants débutants et intermédiaires : quels ancrages théoriques pour les professeurs de langues? Document pédagogique

De Singly, F. (2020). *Le questionnaire* (5<sup>e</sup> édition). Arman Colin.

Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 38, 14-16. <https://doi.org/10.3917/apdem.038.0014>

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e - élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherche en éducation*, 26, 142 - 153. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

Farcy, L. (2008). Le regard au collège. *Enfances & Psy*, 41, 95-100. <https://doi.org/10.3917/ep.041.0095>

Germain, C. & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologiques, linguistiques et pédagogiques. *Didactiques et enseignement français langue maternelle, français langue seconde*, 519-537. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010100>

Gilles Forlot, « Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française », *Éducation et sociétés plurilingues*, 38 | 2015, <http://journals.openedition.org/esp/554>

Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49, 231-267. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage

- de français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45, 110-124. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>
- Haerberli, Ph., Pagoni, M. & Maulini, O. (2017). *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?*. L'Harmattan.
- Hache, C. (2020). *L'excellence scolaire dans les ZEP*. Saic éditions.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants: Exception ou part constitutive du métier ?. *Recherche & formation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Hickel, F. (2007). Danièle Moore, Plurilinguisme et école. *Société et jeunesse en difficulté* 4, 1-8. <http://journals.openedition.org/sejed/1093>
- Hu, A. (2008). Les langues de la migration au cœur d'une éducation plurilingue. Dans C. Hélot et B. Benert (dir), *Penser le bilinguisme autrement* (p. 83-96). Peter Lang.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (2000). La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée. *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, 88-115.
- Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiqes objets du français L2. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication vol.28*, 1-24. <https://doi.org/10.4000/alsic.3164>
- Lambert, P. (2021). Compétence de communication. *Langage et société*, 57-60. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0058>
- Landry, R. & Allard, R. (1984). Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et vitalité ethnolinguistique. 337-340. Université de Moncton. [https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1984-XV-2\\_3\\_12.pdf](https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1984-XV-2_3_12.pdf)

- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57, 299-315. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0299>
- Mager, R-F. (1995). *Pour éveiller le désir d'apprendre* (3e édition). Dunod.
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2022). *Manuel de recherches en sciences sociales* (6<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Maulini, O. (2018). Que penser... de la participation des élèves à l'école ? (Working paper). *Série Que penser...* Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>
- Médioni, Maria-Alice. *Oral et écrit en classe de langue étrangère : Quelle articulation ?*  
Dans : *Journal de l'alpha* (N°211, 4<sup>e</sup> trimestre 2018) pp.11-22.
- Monso, O., Fougère, D., Givord, P. & Pirus, C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? : Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire. *Éducation & formation*, 100, 23-52. <https://www.education.gouv.fr/media/19946/download>
- McIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning : Toward a theoretical clarification. *Language learning*, vol. 39, 251-253. <https://fr.scribd.com/document/373043713/MacIntyre-and-Gardner-1989-Anxiety-and-Second-Language-Learning#>
- Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Ellipses.
- Py B. & Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. Dans J. Simonin et S. Wharton (éds), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts* (Nouvelle édition en ligne, p.71-93). ENS Éditions. 10.4000/books.enseditions.12366



- Ravestain, J., Ladage, C. & Hache, C. (2021). 9. L'éducation prioritaire est une politique inefficace de lutte contre l'échec scolaire. Dans : J. Ravestain, C. Ladage & C. Hache (Dir), *L'échec scolaire* (pp. 137-151). Retz.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B, Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition). De Boeck Supérieur.
- Rigo, B. (2008). Ethique, interculturalité et plurilinguisme. Dans C. Hêlât et B. Benert (dir), *Penser le bilinguisme autrement* (p. 29-40). Peter Lang.
- Riquois, E. (2018). « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, Vol. 37 N°1. <http://journals.openedition.org/apliut/5829>
- Rivoire, M. (2015). *Travailler en îlots bonifiés : Pour la réussite de tous* (2<sup>e</sup> édition). Rotolito Lombarda.
- Roussel, S & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Éditions Retz
- Sierra, H. (2008). Le bilinguisme chez les familles montréalaises d'origine mexicaine : additif ou soustractif ? [Mémoire de maîtrise (linguistique), Université du Québec] <https://bibliomontreal.uqam.ca/bibliographie/notice/EAJ8JH8J>
- Starkey-Perret, R. (2014) L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissages, actions et discours. *EDL*, 23/24, 191-216.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur le métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? *Apprendre les langues autrement*, 10-1, 4-5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1563>
- Tondreau, J. & Lessard, C. (2016). *L'école en milieu défavorisé : Une perspective internationale*. Hermann.

- Trouilloud, D & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839>
- Varro, G. (2008). Le bilinguisme dans le contexte scolaire français : Déficiences de reconnaissance et mixités. Dans C. Hélât et B. Benert (dir), *Penser le bilinguisme autrement* (p. 175-184). Peter Lang.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4e édition). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Villenave, B. (2006). La discrimination positive : une présentation. *Vie sociale*, 3, 39-48.  
<https://doi.org/10.3917/vsoc.063.0039>
- Young A. (2008). La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire : Penser la formation des enseignants autrement. Dans C. Hélât et B. Benert (dir), *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 185-200). Peter Lang.

## Table de figures

<b>Figure 1</b> : Le schéma du U inversé	<b>p. 16</b>
<b>Figure 2</b> : L'âge des élèves	<b>p.84</b>
<b>Figure 3</b> : Le sexe des élèves	<b>p.84</b>
<b>Figure 4</b> : Les élèves participent volontairement en espagnol ?	<b>p.87</b>
<b>Figure 5</b> : Les élèves participent volontairement en anglais ?	<b>p.87</b>
<b>Figure 6</b> : La fréquence de la participation à l'oral en espagnol	<b>p.88</b>
<b>Figure 7</b> : La fréquence de la participation à l'oral en anglais	<b>p.88</b>
<b>Figure 8</b> : Pour quelle(s) raisons les élèves participent à l'oral ?	<b>p.89</b>
<b>Figure 9</b> : Pour quelle(s) raisons les élèves ne participent à l'oral ?	<b>p.90</b>
<b>Figure 10</b> : Les élèves ont peur de s'exprimer à l'oral ?	<b>p.91</b>
<b>Figure 11</b> : Les élèves ont peur de se tromper à l'oral ?	<b>p.91</b>
<b>Figure 12</b> : Les élèves ont peur du regard de leurs camarades ?	<b>p.92</b>
<b>Figure 13</b> : Les élèves ont peur du regard de leurs enseignants ?	<b>p.92</b>
<b>Figure 14</b> : Comment préfèrent les élèves passer à l'oral en espagnol ?	<b>p.93</b>
<b>Figure 15</b> : Comment préfèrent les élèves passer à l'oral en anglais ?	<b>p.93</b>
<b>Figure 16</b> : Quelles sont les motivations des élèves en espagnol à participer à l'oral ?	<b>p.94</b>
<b>Figure 17</b> : Quelles sont les motivations des élèves en anglais à participer à l'oral ?	<b>p.94</b>
<b>Figure 18</b> : Faut-il avoir un bon niveau en espagnol pour participer à l'oral ?	<b>p.95</b>
<b>Figure 19</b> : Faut-il avoir un bon niveau en anglais pour participer à l'oral ?	<b>p.95</b>
<b>Figure 20</b> : Quelles activités font participer les élèves en espagnol ?	<b>p.96</b>
<b>Figure 21</b> : Quelles activités font participer les élèves en anglais ?	<b>p.96</b>
<b>Figure 22</b> : Les élèves en espagnol participent davantage lors des activités culturelles	<b>p.97</b>
<b>Figure 23</b> : Les élèves en anglais participent davantage lors des activités culturelles	<b>p.97</b>
<b>Figure 24</b> : Les langues parlées par les élèves d'espagnol	<b>p.98</b>
<b>Figure 25</b> : Parler plusieurs langues motive les élèves à participer davantage ?	<b>p.100</b>
<b>Figure 26</b> : Les élèves comparent-ils la L2 avec leur langue maternelle ?	<b>p.101</b>
<b>Figure 27</b> : Apprendre plusieurs langues est difficile pour les élèves d'espagnol ?	<b>p.102</b>
<b>Figure 28</b> : Apprendre plusieurs langues est difficile pour les élèves d'anglais ?	<b>p.102</b>
<b>Figure 29</b> : Est-il impossible d'apprendre plusieurs langues en même temps selon les élèves en espagnol ?	<b>p.102</b>
<b>Figure 30</b> : Est-il impossible d'apprendre plusieurs langues en même temps selon les élèves en anglais ?	<b>p.102</b>
<b>Figure 31</b> : Les conséquences d'une mauvaise note de participation à l'oral	<b>p.103</b>
<b>Figure 32</b> : L'importance des notes (participation à l'oral et contrôle) selon les élèves.	<b>p.104</b>

## Tableau des tableaux

<b>Tableau n°1</b> : Grille d'entretien semi-directif	<b>p.51</b>
<b>Tableau n°2</b> : Les principaux bénéfices de la participation (Charlot et Reuter, p.99, 2012)	<b>p.53</b>
<b>Tableau n°3</b> : La formation des enseignants interviewés	<b>p.63</b>
<b>Tableau n°4</b> : Choix de mutation en REP	<b>p.64</b>
<b>Tableau n°5</b> : La définition de la participation à l'oral des interviewés	<b>p.67</b>
<b>Tableau n°6</b> : L'aspect quantitatif de la participation à l'oral selon les interviewés	<b>pp.73-74</b>
<b>Tableau n°7</b> : L'évaluation de la participation à l'oral	<b>pp.75</b>
<b>Tableau n°8</b> : Les facteurs qui favorisent la participation à l'oral	<b>pp.79-80</b>
<b>Tableau n°9</b> : L'approche plurilingue	<b>pp.81-82</b>
<b>Tableau n°10</b> : Classement de 10 items communs aux deux langues par ordre d'importance	<b>p.85</b>
<b>Tableau n°11</b> : L'utilité de la participation à l'oral	<b>p.86</b>
<b>Tableau n°12</b> : Justification des élèves des raisons pour lesquelles ils participent à l'oral	<b>pp.89-90</b>
<b>Tableau n°13</b> : Justification des élèves des activités qui le font participer à l'oral	<b>p.97</b>
<b>Tableau n°14</b> : Les pourcentages des élèves qui parlent anglais, espagnol et allemand La quantité de langues parlées par les élèves	<b>p.98</b>
<b>Tableau n°15</b> : La quantité de langues parlées par les élèves	<b>p.99</b>

## Table des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien .....	125
Annexe 2 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 1 .....	127
Annexe 3 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 2 .....	138
Annexe 4 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 3 .....	150
Annexe 5 : Entretien avec l'enseignant(e) d'anglais 1 .....	160
Annexe 6 : Le questionnaire destiné aux élèves .....	184
Annexe 7 : Exemple de questionnaire rempli par un(e) élève .....	189
Annexe 8 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'espagnol .....	194
Annexe 9 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'anglais .....	197

## Annexe 1 : Guide d'entretien

Thème	Question principale	Question complémentaire
<b>Formation/Expérience professionnelle</b>	<p>Pourrais-tu me raconter ton parcours professionnel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• années d'enseignement</li> <li>• types d'établissement où vous avez travaillé (collège/lycée, REP, urbains / ruraux)</li> </ul>	<p>2. Quelle est la représentation que tu as de cet établissement? ou de manière globale des REP/REP+?</p> <p>3. Travailler au collège Stendhal a été un choix de mutation qui a pu se concrétiser ou c'est le système qui a choisi pour toi?</p> <p>4. Penses-tu continuer dans cet établissement? dans les REP+?</p>
<b>La participation à l'oral</b>	<p>Peux-tu me parler de la participation à l'oral en classe?</p> <p>Peux-tu me parler de la manière avec laquelle tu favorises la participation à l'oral en classe de langues ?</p>	<p>5. Pour toi, qu'est-ce que participer à l'oral en classe de langues ?</p> <p>6. Est-il indispensable de faire participer à l'oral les élèves ?</p> <p>7. Penses-tu que les élèves participent suffisamment à l'oral en classe de langues ?</p> <p>8. Selon toi, quels sont les facteurs qui peuvent influencer la prise de parole ? Est-ce que tu t'appuies de ces facteurs pour les faire participer?</p>
<b>Hétérogénéité</b>	<p>Dans quelle mesure/comment l'hétérogénéité des groupes affecte la participation à l'oral ?</p>	<p>9. Qu'est-ce que tu en penses de l'hétérogénéité des groupes en REP+ ?</p> <p>10. Si les élèves ne participent pas, tu t'adaptes à leur profil ? Adaptation selon le profil de l'élève.(personnalité, caractère, milieu social, allophones, ...)</p> <p>11. Comment fais-tu pour les intégrer au cours de langues ? Moyens (préparer des documents, recours aux profs de FLS, font du français ou de l'espagnol quand mm?) Le fait de ne pas parler français c'est une limite pour apprendre une langue vivante? ou justement c'est un +?</p>
<b>Evaluation</b>	<p>Est-ce que tu évalues la participation à l'oral? Si oui, comment?</p>	<p>13. Peux-tu me citer quelques critères/stratégies ?</p>

		<p>14. Penses-tu qu'il est indispensable d'évaluer la participation à l'oral en classe de langues ? Pourquoi ?</p> <p>Est-ce que le fait d'évaluer les élèves peut avoir une incidence sur leur attitude face à la participation à l'oral ?</p>
<b>Implication</b>	Penses-tu que le fait de participer signifie s'impliquer ?	Pour toi, qu'est-ce que l'implication en classe de langues ?
<b>Motivation</b>	Pour toi, quel effet peut avoir la motivation sur la prise de parole ?	<p>17. Peux-tu me donner une définition de « motivation » ?</p> <p>18. Pour toi, l'implication est synonyme de motivation ?</p> <p>19. Comment repères-tu les élèves motivés des autres non motivés ?</p> <p>Peut-on nourrir la motivation des élèves ? Et comment ?</p>
<b>Valoriser les langues</b>	Penses-tu qu'un(e) élève qui parle plusieurs langues aura plus de facilités pour en apprendre d'autres ? Et donc participer davantage ?	<p>21. Considères-tu que le fait de parler plusieurs langues comme un outil pédagogique qui pourrait favoriser la participation à l'oral ?</p> <p>22. Doit-on valoriser les langues des élèves ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?</p> <p>23. As-tu déjà fait référence à l'origine culturelle des élèves dans une de tes séquences pédagogiques ? Dans quels domaines ? Quel a été le résultat ?</p> <p>24. Est-ce que tu penses que les documents officiels mettent en avant plurilinguisme ?</p>

## Annexe 2 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 1

(I : Interviewé, P1 : professeur(e) 1)

**I : Pourrais-tu nous raconter ton parcours professionnel ?**

P1 : J'ai eu mon agrégation en 2003. J'ai fait un report de stage pour partir en Amérique Latine et après en 2005 j'ai commencé stagiaire dans le sud de la France et après 15 ans à Paris dans un lycée et ensuite l'académie de Nantes et là ça fait trois ans que je suis en Collège REP+, en tant que TCDR.

**I : Et avant c'était de lycée lambda ?**

P1 : Lycée pour le stage dans le Sud de la France et dans un poste fixe dans un lycée général pendant 15 ans

**I : Travailler au collège Stendhal c'était un choix de mutation ou un choix personnel ?**

P1 : Là, arriver dans l'Académie de Nantes c'était un choix personnel, familiale. Être TCDR ce n'est pas un choix. Par contre rester dans un collège REP+ c'est un choix. La première fois non, mais après les deux autres fois oui. J'ai demandé en premier vœux collège REP+.

**I : Est-ce que tu aimerais continuer dans ce genre d'établissement ?**

P1 : J'ai à nouveau demandé et j'attends la semaine prochaine la réponse.

**I : Peux-tu me parler de la participation orale en classe. Est-ce que tu penses qu'elle est obligatoire, qu'elle est indispensable, qu'elle est facultative ?**

P1 : Elle est obligatoire par les textes. Indispensable pour pratiquer pour rendre le cours de langue vivant. Langue vivante, vivant.



**I : En terme qualitatif, qu'est-ce que l'on attend vraiment des élèves ? Pour toi participer c'est juste dire un mot, faire une phrase complète ? Est-ce que tu attends d'eux, tu considères participer à l'oral ?**

P1 : Alors, le cours maximum axer sur l'oral le moins possible...le faire écouter, déjà écouter les autres, ce n'est pas participer mais d'abord que le cours de langue vivante ce soit un moment ils sachent qu'ils ne vont pas écrire tout le temps, que leur cahier, s'ils n'ont pas beaucoup de pages écrites c'est normal, ça fait partie de la stratégie pédagogique. Après pour moi, un élève même s'il fait un mot, il participe.

J'essaie quand même après de les faire refaire des phrases, des structures. Tout élève que... j'ai mis en place depuis peu, car je ne me voyais pas du tout cocher le nombre de fois qu'ils participent, je ne l'ai jamais fait pendant 17 ans. Quand j'ai été en lycée, je faisais une fiche d'investissement trimestriel, en ça il y a avait : est-ce que je participe pendant le cours, est-ce que je viens en aillant fait mes devoirs, mon travail, est-ce que j'ai mon cahier, etc. Et là c'est une autre fiche récente, chaque élève se note lui, ce n'est pas les îlots bonifiés, chaque élève marque chaque fois qu'il parle et aune je dis marquer c'est soit un mot ou une phrase, parce que sinon je voyais que ce serait compliquer pour eux de dire : j'ai dit un mot, j'ai dit une phrase avec un verbe.

**I : Quelle est ta façon de faire pour les faire participer ? Comment tu vas te prendre pour les faire participer ? Est-ce que tu t'appuies sur un sujet qui leur intéresse ? Ou le faits de travailler en groupe...**

P1 : Ah oui. Alors pour moi le fait de travailler en groupe ça ne les fera pas forcément je trouve difficile qu'ils parlent dans la langue cible en groupe, après ils peuvent revenir devant le groupe et dire ce qu'ils ont préparé mais c'est plutôt de l'écrit oralisé pour moi. C'est plutôt la forme, ensemble c'est écouter et essayer de faire répéter les élèves si jamais il y en a un qui dit quelque chose que l'autre n'ose pas répéter au collège, on utilise plus qu'au lycée de faire répéter les élèves une idée qui a été dite par un autre, c'était déjà cliché, le cliché qui était véhiculé c'est que les élèves du collège sont plus participatifs qu'au lycée. C'est très palpable, ils ont toujours le bras levé et surtout en cinquième, et du coup ils ont envie de parler même si ils répètent plusieurs fois la même chose.

**I : Et selon toi, quels sont ces facteurs qui font qu'ils participent à l'oral ? En 5<sup>e</sup>, c'est parce que c'est une nouvelle langue, ils ont envie d'apprendre ? Peut-être en 3<sup>e</sup> ils commencent déjà à ressentir la complexité des structures linguistiques ? Est-ce que tu penses qu'il y a des facteurs ? Nous avons pensé au thème de la séquence, de la séance, l'activité, le monde des élèves , est-ce que tu t'appuies sur ces facteurs-là pour faire participer les élèves ?**

P1 : Ce que vous disiez avant l'entretien les facteurs psycho-sociologique ? L'adolescence 5<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ce n'est pas la même chose. Après, il y a des séances où ils vont beaucoup moins participer parce qu'on va être sur l'écrit ou on ne va pas être sur un document qui je projette et ils doivent dire ce qu'ils voient , ce qu'ils peuvent interpréter. D'once je ne suis pas non plus, je sors dans cours bon beh il n'y a pas eu beaucoup de participation c'est pas grave non plus, je sais que c'est notre projet, les textes, les BO c'est l'enseignement de l'oral, il faut qu'ils parlent ça c'est l'objectif mais après il y a des moments où l'on ne fait pas que ça. Si je réponds à la question je ne sais pas.

Une séance peut ne pas être dédiée à l'oral ou il peut avoir peu d'oral, c'est pas grave. Après moi , il je me en place depuis que je suis prof c'est le rituel de la reprise, il faut que l'élève soit seul soit à plusieurs ce qu'ils ont pris le cours précédent cahier fermé, il y a quelque chose de mémorisé, après les autres peuvent avoir le cahier ouvert, ils doivent me dire quelque chose C'est évaluer j'ai évaluer en point vert permettre d'avoir une carotte et l'autre rituel que j'ai mis en place au collège c'est il y a un qui doit parler, un doit dire combien d'absents ou de présents et j'ajoute certains rituels à certains moments la météo, comment tu te sens si on fait une séquence des émotions. C'est plus de l'écrit oralisé, car ils ont la fiche et après je leur demande de cacher la fiche et de le dire à l'oral mais ils ont vu la fiche

**I : Au moins ils participent une fois tous car tu les fais faire certaines activités pendant tes rituels.**

P1 : Pas forcément pendant le cours, je ne sais pas si je fais participer tous les élèves pendant le cours. Mais comme les rituels et il y a au moins 5 personnes qui prennent la parole dès le début du cours ça veut dire qu'il y a au moins d'emblée dans les 5-10 minutes, et la mémorisation, dans le lycée je faisais 2 maxi car je voyais que le troisième c'était un peu de. La redite en collège je sens qu'ils s'ennuient, ils sont contents de montrer ce qu'ils ont appris,

les élèves qui n'ont pas compris mais qui ont écouté ça aide les élèves qui n'ont pas réussi à mémoriser le travail personnel à la maison fait pas fait j'essaie d'aider.

**I : Tu mettais de point vert ? Comment tu fais pour évaluer la participation ?**

P1 : Les points verts est la mémorisation. Est-ce que tu as appris ou pas. L'idée de point vert, vert plus, jaune, rouge c'est parce que j'étais deux ans dans un collège REP+ où il n'y avait pas de note. J'ai vraiment pris le plus que j'essaie de continuer à avoir dans les évaluations de compétences. Je les mets une couleurs et pares je la change et en effet ça me parait plus simple. Il n'y a pas la question. Admettons la question de la mémorisation je mets 5 points, le vert plus équivaut à 5 points par exemple cinq mots ou cinq. Je mets vert ça équivaut à 5 mots qu'ils m'ont dit je ne mets 4/5, 5/5. C'est pour simple pour moi et pour eux, c'est vert, vert plus. Après je trouve que le nouveau truc que j'ai mis en place je vais le continuer où chacun se mets leurs barres, là je les fais compter leurs barres et ils me disent le nombre de barres qu'ils ont et après 80/ un mois et demi et que la moyenne de tous est à peu près 30, la barre est 60 et celui qui a 80 je vais lui mettre un point bonus. ET ça j'ai l'impression que ça incite certains élèves. Ces barres-là ce sont des points bonus, ça ne fait pas perdre des points dans la moyenne. Je leur dit bien que c'est du bonus parce que je n'ai pas envie que ceux qui ne parlent pas ils ont des moyennes basses du coup de faire baisser plus leur moyenne.

C'est une façon d'évaluer l'effort qu'ils font de parler un peu plus ? C'est plutôt ça.

Voilà

**I : Et c'est la seule chose que tu évalues pour la participation orale ?**

P1 : Quand vous dites participation orale, vous voulez dire quand ils lèvent la main spontanément, parce qu'après moi, l'expression orale je l'évalue aussi soit dans le cadre des dialogues mémorisés soit des présentations de petit travaux. Là ils sont debout.

Là, c'est que la participation de manière spontanée, comme tu as dit, tu mets quelque chose au tableau et tu attends que les élèves participent.

**I : Alors est-ce qu'après la sollicitation de l'élève qui ne lève pas la main, il participe...**

**I : Tu sollicites ces élèves là et ils vont avoir une note ?**

P1 : Oui, ou pas forcément

Moi je n'arrive pas je ne me suis jamais vu, avec, j'essaie le plan de classe avec les élèves placés. Et marquer, mettre des barres chaque fois qu'ils parlent, d'évaluer je n'y arrive pas pour moi je suis trop concentré sur mon cours, de voir ce qui se passe pour un plus avoir le truc d'évaluation, je sais qu'il y a des collègues qui arrivent.

**I : Si je viens compris ta façon d'évaluer la participation spontanée des élèves c'est des bonus ? C'est jamais des malus ? Ça va être plutôt un plus.**

P1 : Quand j'avais la fiche d'investissement, j'ai arrêté au collègue. Là, il y avait par exemple je participe beaucoup en cours 5/5. Là, je l'évalue un peu j'appelais ça fiche d'investissement parce que pour moi ce n'était pas de l'oral si je prenais en compte d'autres critères que l'oral et effectivement pour moi l'évaluation de la participation orale, évaluation chiffrée, notée, et très complexe. Cette question de la fiche autoévaluation, bonus ;et autoévaluation où je ne regarde même pas, c'est-à-dire je les laisse faire ce qu'ils veulent parce que justement s'il y en a qui trichent, trichent, par classe il y a un ou deux où je dois venir lui dire ta fiche tu t'es mis 110 points mais regarde par exemple elle qui participe beaucoup elle s'est mis 80 points qu'est-ce que tu en penses, là il y a un truc. S'il y a vraiment un décalage oui.

Sauf par le bas, les élèves qui ne marquent pas les points. J'ai eu aussi deux élèves en 4<sup>e</sup>, tu participes beaucoup plus, je t'entends toujours pourquoi tu as que...les deux m'ont répondu, dans deux cas différents, ah oui mais j'oublie de marquer les points.

**I : Est-ce que tu as eu des élèves allophones en cours ?là cette année ou les années précédentes, Et comment tu t'y prends face à ces élèves-là qu'il peuvent arriver en début d'année, en milieu d'année voire presque à la fin et que peut-être ne maîtrisent pas le français, ni l'espagnol ou si dans les deux cas comment est-ce qu'on s'y prend face à ce genre d'élève pour les intégrer dans le cours mais aussi dans le groupe.**

P1 : C'est très difficile. La question des élèves allophones, en lycée j'avais déjà eu des élèves qui n'avaient jamais fait de l'espagnol mais qui sont francophones qui viennent d'autre système. Des élèves qui n'ont jamais fait de l'espagnol mais parce qu'ils viennent dans un collège où il y avait eu italien, ou qui étaient dans des lycées français étrangers mais qui parlent français. Mais je trouve aussi ça dur car ils arrivent ils sont débutant- débutant et voilà il faut

faire avec. Il faut les intégrer, il faut les faire progresser et prendre en compte ça et il y a les évaluations finales de bac. Après les élèves allophones ça fait trois ans que j'en ai, depuis que je suis en collège REP+. Au début mon questionnement et d'équipe car on avait quand même pas mal de réunions pourquoi on les oblige à prendre une nouvelle langue. Ils sont déjà leur langue maternelle, le français et l'anglais et une quatrième. Et avait cette question pourquoi charger la mule et pourquoi pas de valoriser leur maternelle en tant que langue dans leur cursus scolaire qui leur permet d'avoir deux langues vivantes : trois langues : le français et deux autres langues et en même temps mais ce n'était pas un questionnement tout à fait tranché je n'étais pas du tout dans je ne veux pas ces élèves-là et mais c'était ce questionnement et c'était des réponses qui ont été apporté par les collègues de FLE et que je trouve aussi très légitime et c'est en fait quand on enseigne une autre langue on fait réfléchir au français, à la langue française. Quand on passe par la langue française pour leur expliquer un mot, ils apprennent mieux ce mot du français... J'ai eu deux élèves, ils arrivent en 4<sup>e</sup> en cours d'année, mars-avril, ils parlent l'arabe, ils ne parlent pas français, très mal, c'est dur. Ils découvrent l'espagnol, j'essaie d'être le plus bienveillante possible. Les évaluer sur le français même et je marque sur leur bulletin...c'est très difficile.

### **I : Est-ce qu'ils participent ? Est-ce qu'ils essaient de participer ?**

P1 : Ces élèves-là vont écrire la date au tableau, les petites choses de rituels, ils ont pu lire. Ils ont été d'accord les deux pour lire de l'espagnol, répéter de l'espagnol, des choses simples. Après ce qui est difficile c'est que tu dois avancer avec les autres. Mais comme des élèves qui sont en difficultés. Mais il y a des élèves allophones qui vont peut-être être moins en difficulté que d'autres qui ont pas envie, qui ont plus de facilité avec une langue étrangère. D'apprendre une troisième langue étrangère ce sera plus facile pour eux.

### **I : Un élève qui parle plusieurs langues a plus facilités ou pas pour apprendre ?**

P1 : Je pense que oui. Après il y a tellement d'autres critères qui entrent en jeu. Les deux élèves allophones qui viennent arriver je pense qu'ils peuvent... il y a tellement d'autres choses à apprendre que c'est compliqué pour s'en sortir mais en espagnol ils pourront plus s'en sortir que d'autres qui sont là depuis et qui connaissent le système français et qui connaissent la langue française, parce qu'il y a des autres choses qui rentrent en compte. Et notamment j'ai fait sciences de l'éducation, reprise d'études, congé de formation, la question de la langue étrangère

d'un point de vue psychique et comment les élèves y rentrent ou pas et tout ce qui vous avez peut-être évoqué psychiquement ça peut être une langue étrangère comme un refuge, c'est-à-dire dans une langue étrangère que les autres ne connaissent pas, ma famille ne connaît pas, j'ai envie d'apprendre cette langue étrangère parce que pour moi c'est une façon d'être à l'abri de, à l'abri des regards ou au contraire, ça peut être pour les adultes aussi. Au contraire la langue étrangère comme menace psychique, parce qu'il y a la langue où on véhicule une autre culture, une autre façon de voir les choses, d'autres idées, d'autres sons, participation orale c'est aussi la phonétique, quand je parle ma voix, mon timbre de voix, ma façon de prononcer, c'est...et tout ça, ça rentre en jeu.

**I : Finalement le fait qu'ils ne maîtrisent pas le français, n'empêche pas d'apprendre une troisième langue ? Même si c'est progressivement, comme toi, tu dis pour ces élèves allophones que tu as pu avoir, je ne sais pas si tu as remarqué une certaine progression depuis qu'ils sont arrivés. Même si c'est juste quelques mots ou comme tu dis, les rituels, ils se sont habitués ? Nous, c'est ça notre questionnement aussi : le fait de ne pas maîtriser le français ça empêche d'apprendre une autre langue et**

P1 : Vous savez ? Moi ça me paraît évident dans le sens quand on voit les enfants qui sont baignés dans des milieux plurilinguistiques, ils arrivent à comprendre toutes les langues, à les parler plus ou moins bien. Le cerveau humain n'a pas, il est apte à faire ça. Le questionnement que je vous ai dit, il y a trois ans que je suis arrivée en REP+, c'est à question que l'élève perd son temps en cours ou pas. Étau début, j'avais peur qu'il perd son temps. Je pense que non, même dans nos cours de collège même si...le rapport d'inspection que j'ai eu c'est que je parle beaucoup dans la langue espagnole, je le dis tout en étant rassurée, je pense que je suis pas mal dans l'espagnol dans mon cours. Mais même avec ça, je pense que je passe par le français et qu'en passant par le français de façon en FLE, là on est en LE ; on aide ces élèves-là. Et il y a des interactions entre les élèves où ils entendent des choses mais après je pense qu'il y a des élèves qui sont vraiment en difficultés qui ont des ETD aménagés, quelles sont les matières que l'on les enlève, je suis prof d'espagnol, je ne suis pas prof de maths. Et je me dis qu'il y a d'autre pays qui ont une seule langue : l'anglais, bien dommage car je suis pour le plurilinguisme. Mais ce n'est pas très grave non plus, surtout s'ils ont d'autres langues à l'oral.

**I : Est-ce que tu as eu des élèves bilingues ? Comment tu t'y prends avec eux ? Est-ce que c'est une aide pour toi ? Est-ce que tu leur donne du travail un peu plus complexe ?**

P1 : Je n'ai pas eu autant que ça des élèves bilingues. J'en ai eu, je me souviens de deux en lycée, en collège j'ai des élèves qui parlent d'autres langues mais pas l'espagnol. Je me souviens de « X » que j'ai eu en terminale, mexicaine. En effet, c'est une des rares élèves avec qui j'ai gardé contact. Il y a eu vraiment une relation, après elle a été AED dans l'établissement où j'ai travaillé et avec quelque chose. Ce n'est pas qu'elle était ma chouchou mais je l'adorais. C'est une alchimie ce qui s'est passé. Comment elle se positionnait, je pense qu'elle devait, c'était une élève du point de vue scolaire, qui était moyenne, elle ne s'en sortait pas très mal, elle a eu son bac S, elle a réussi son bac. Je pense qu'en espagnol elle était contente que ce soit tranquille. Moi j'ai essayé chaque fois de lui dire : tu peux lire, on était abonné à Vocabulaire, il y avait des petits manuels. En effet, elle ne faisait pas en cours, elle préférerait le suivre, aider ses camarades, participer.

J'avais un autre élève. Lui je l'ai eu pendant deux ans, il était franco-colombien, il venait d'arriver de Colombie. Il a fait son cursus en lycée français. Il se destinait à des études il voulait faire sciences po Paris, élève brillant dans toutes les matières. Et lui, d'emblée je lui filais des bouquins, Cortázar. Ma bibliothèque, tu peux lire ça en cours et tu peux me faire des résumés des bouquins, ça n'a pas trop pris. Il restait plutôt dans le groupe, il n'a pas eu envie de se prendre son temps, il restait en cours en même temps, en plus c'était terminale ES, il fallait qu'il présente des textes. Et lui, c'était un peu plus compliqué pour moi. Je le sentais un peu dans le... je m'ennuie, ce n'est pas intéressant.

### **I : Tu penses que c'était un manque de motivation ?**

P1 : Qu'il soit à l'aide intellectuellement et dans la langue en effet. À la limite, lui il aurait fallu qu'il aille approuver l'allemand, plutôt que de rester là. Passer au bac pour qu'il ait ses points. Mais il aurait pu faire tout, lui-même.

### **I : Tu penses que la motivation de l'élève, est importante pour la prise de parole en classe ? La motivation**

P1 : Mais quelle motivation. La motivation à parler, la motivation à avoir des bonnes notes, la motivation à faire plaisir aux profs, la motivation...

**I : Tout ça. Est-ce que tout c'est ensemble de motivations ont un effet dans cette prise de parole ?**

P1 : Je pense qu'il y a la question du plaisir. Des élèves qui ont plaisir à parler devant le groupe, pour eux il y a des motivations aussi intrinsèques à eux mais fondamentalement ils aiment. Il y a quelque chose qui est, comme quand on a plaisir à danser ou je ne sais pas. C'est exprimer oralement, ça peut être aussi en fonction du sujet, du thème abordé. Quand il n'y a pas le plaisir ou intrinsèquement on ne voit pas, l'élève n'arrive pas, ou il y a d'autres blocages, là il peut y avoir ces motivations-là de la note, de faire plaisir aux parents ou profs, c'est plutôt intrinsèque. C'est peut-être plus comment l'inciter à, puisque lui par lui-même n'aura pas ce ressort interne pour parler.

**I : Pour ces personnes qui sont un peu timides, qui ont peur du regard des autres, quelle type de motivation y pourrait avoir si jamais ils parviennent à participer ? Est-ce que ça peut dû au sujet ? Comment on peut faire pour nourrir cette participation-là ? Par exemple, tu penses que la relation prof-élève est primordiale, établir une relation de confiance pour que l'élève puisse participer ensuite ?**

P1 : Moi, je pense qu'il y'a des élèves qu'ont fonction du prof, de l'enseignant, ça peut jouer. Ça peut être aussi selon ce qui ont vécu la veille dans leur famille ou comme ils ont dormi ou de quoi ils ont parlé à la récré. Il y a beaucoup de facteurs. Quelles Solutions ? Je pense que le prof a un rôle important à jouer, c'est d'aller chercher les élèves. J'ai l'impression que je vais aller beaucoup chercher les élèves. De la même façon que sur une piste de danse, il y a qui veulent pas danser, je veux leur dire viens danser, viens faire quelques pas. (Rires) Je ne vais laisser, je vais les forcer je leur donne la comparaison aussi : la piscine, viens nager dans la piscine, je suis le maître-nageur. Je suis là, je t'aide, j'ai la barre, j'ai la barre pour te repêcher s'il y a besoin, on ne se moque pas. Souvent je dis le cadre de : on ne se moque pas. Et ce qui est dit n'est pas sujet à moquerie. Mais... je crois que je suis vraiment sur ça, aller chercher les élèves. Mais je ne sais si c'est des fois si c'est juste une posture. J'ai vu quelques cours des collègues et je vois qu'il y a les collègues qui vont aller chercher tous les élèves et les collègues qui ne vont pas les chercher tous . Et moi, je me situe plus sur ceux qui vont essayer d'aller chercher tous les élèves. Les obliger. Là, ce n'est pas une question de motivation , c'est une question "tu vas me dire quelque chose, tu ne peux ne pas dire Mais c'est super dur car malgré



ça des élèves qui n'ouvrent pas la bouche ou qui n'écrivent pas sur le cahier, malgré l'obligation. Le cadre, l'obligation. Il y a quand même des élèves bloqués.

**I : Ou c'est difficile pour ces élèves-là de s'impliquer ?**

P1 : Ah oui, complètement.

**I : Ou c'est peut-être comme tu nous as dit avant, c'est ce qui ont fait la veille qui va déterminer comment ils vont se comporter ce jour-là en cours ?**

P1 : Il y a des profils et il y a la question de comment s'est passé pour lui la veille, le matin. Ou dans le cours précédent.

**I : Tu as dit que vous avez eu le questionnement est-ce qu'il fallait valoriser les langues maternelles des élèves ou pas, est-ce que dans ta progression de séquence est-ce que tu prends considérer cet aspect-là ? tu as essayé de préparer des séquences qui portent sur les langues dans le monde, la culture dans certains pays ? Ou tout simplement est-ce que tu penses que cela peut être une stratégie pédagogique, que tu pourrais employer et mettre en place et valoriser ensuite la langue des élèves ou leur culture ?**

P1 : En effet, sur ça je pense plutôt à des projets Inter langues, avec cette journée des langues le 26 septembre au lycée et collège. C'était des panneaux, on voit qu'il y a beaucoup de langues dans le monde et on les met en valeur. Mais c'est sur un journée mais je n'ai pas le souvenir de séquence sauf sur des langues d'Amérique Latine, je n'ai pas le souvenir des séquences où j'intègre des mots autres que ceux du continent latinoaméricain, des pays hispanophones. Des langues : quechua, guaraní, tout ça.. Mais en lien culturel, le plurilinguisme mais dans les pays sur lesquels on a accès. Après, c'était le projet d'établissement, le collège où j'étais l'an dernier, toute l'équipe de langues, c'était bien, une belle équipe soudée, projet interlangues et qui jaillit sur l'établissement pendant une semaine, c'était la semaine internationale, les élèves disaient bonjour dans leurs langues ou dans les langues qu'ils voulaient à tous les profs, les enseignants devaient dire bonjour dans et on changeait chaque jour, on leur avait donner plein de liste de mots. Et dans toutes les matières il y'a fait, c'était pas langue, c'était international par exemple la gastronomie dans le monde , le sport dans le monde, il y a avait des axes par niveau, on avait

préparé ça sur plusieurs réunions et tous les collègues étaient dedans. Et ça c'est une valorisation du plurilinguisme et de différentes, pas que la langue d'ailleurs c'était différentes cultures, nations, pays.

**I : L'approche plurilingue te parle ou pas ?**

P1 : En tant que courant pédagogique, non.

**I : Est-ce que tu pourrais nous donner une définition de participation, selon toi ?**

P1 : Participation en cours, tu veux dire ?

Participation orale, spontanée ou induite par l'activité, par l'enseignant ou par le groupe, c'est quand un élève, même pas forcément levant la main, arriver à s'exprimer par quelques mots, dit quelque chose devant un groupe, que ces ont dans un groupe restreint ou un groupe entier et est écouté. Parce que participation est aussi apprendre au groupe à écouter les autres.

## Annexe 3 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 2

(I : Interviewé, P2 : professeur(e) 2)

### **I : Pourrais-tu nous raconter ton parcours professionnel ?**

P2 : Ça commence fort... mon parcours professionnel... J'ai d'abord été contractuel quelques années. J'ai travaillé dans un collège de banlieue puis dans un lycée général, un lycée technologique, un lycée professionnel. Et j'ai passé mon concours plusieurs années durant parce que je le préparai seul, je n'étais pas à l'université et j'ai fini par l'avoir. Et j'ai été, j'ai fait mon stage dans une cité scolaire : collège et lycée général dans un établissement UP. Et je suis reparti en banlieue 5 ans, REP. Cela que j'ai commencé ma carrière en tant que titulaire. Puis j'ai changé d'établissement pour venir ici et aller plus loin encore dans du REP+. Fort de mes enseignements des années précédentes.

### **I : Travailler au collège Stendhal était un choix de mutation ou personnel ?**

P2 : Choix, je l'ai souhaité. C'était mon premier choix en arrivant dans l'académie. J'ai demandé cet établissement. Premier choix et je l'ai eu.

### **I : Est-ce que tu penses continuer dans ce type d'établissement ?**

P2 : Oui, ça me plaît bien. Je m'y plais. Tant que l'équipe est viable, tant que je me retrouve, tant qu'on a des moyens, tant que plein de choses...oui, oui.

### **I : C'est plutôt le type d'établissement, les moyens de l'établissement ou les élèves qui te motivent ?**

P2 : Alors, concrètement c'est pour les élèves quand même que je fais tout ça, puisque à la base j'avais, en REP+ à Bobigny, j'avais eu des difficultés. J'avais eu une première année compliquée. Je m'étais lancé dans des projets pour justement pour faire en sorte que je...dynamiser les cours. Et notamment, j'ai travaillé sur le volet de l'oral, puisque j'ai organisé un séjour linguistique et puis, ils ont fait des courts-métrages en langue étrangère. Et fort de ces expériences qui ont véritablement plu aux élèves, et au vu de ce qu'on m'avait dit, dans mon équipe et dans mon inspection, on m'avait dit que c'était plutôt porteur et je me suis dit : je vais me mettre au service de. Donc, j'ai voulu dans un profil, dans un historique, j'ai voulu

poursuivre en venant dans un REP+. Et après, c'est les élèves, c'est les amener à la réussite malgré leurs difficultés qui me plaît aussi. Ces élèves me plaisent beaucoup.

**I : Et quelle est la représentation que tu as de ce type d'établissement en plus de tout ce que tu dis, le fait qui ait des niveaux disparates, plus d'enjeux pour toi, de challenges ?**

P2 : Je ne sais pas. Puis c'est ça, ça serait plus de l'ordre du challenge, je pense. Ça dynamise nos pratiques aussi parce que ça rajoute des obstacles et c'est assez compliqué de coup de faire cours. Moi, pour avoir fait cours dans du général, très vite je me serais ennuyé assez rapidement. Même encore demain, je pourrais demander ma mutation dans un établissement tranquille où je déroulerai toute l'année et mes cours seraient prêts et puis j'aurai de la réussite avec 18/20 de moyenne partout. Je pense que je me ferai chier. Alors que chaque année je vais avoir des élèves nouveaux qui ont des difficultés. Et c'est vrai que moi, j'apprécie particulièrement les 5e que je vais essayer d'hameçonner parce que du coup, je veux absolument leur donner envie de faire de l'espagnol. Donc la dimension, le challenge en effet, sinon je me ferai chier. L'année prochaine par exemple c'est pareil je pars vers des projets, j'ai très envie de créer une plus-value et même au-delà de la langue, qu'il ait un souvenir des cours d'espagnol que ce soit du point de vue citoyen, du séjour ou de l'expérience d'avoir construit une micro-entreprise, d'avoir rencontré des acteurs, même d'avoir participer dans leur orientation à un moment donné, mais de créer du lien et du coup de les faire avancer, je crois que c'est très important en fait.

**I : Peux-tu me parler de la participation orale en classe ? Tu penses qu'elle est indispensable, obligatoire...**

P2 : Vaste sujet...Étant donné que c'est une langue, elle est très clairement indispensable. Et je dirai même qu'étant donné que c'est de l'espagnol, elle est plus qu'indispensable parce que si on prend la langue française, les académiciens se basent beaucoup sur l'écrit. Or au quotidien elle varie beaucoup cette langue et, on leur interdit toutes les transformations de la langue dans les jeunes, notamment, se trouve jamais dans les dictionnaires que ce soit d'un point de vue grammatical ou voilà. En espagnol, la langue orale est beaucoup plus prise en compte par les académiciens qu'à l'écrit. Déjà, je trouve un certain dynamisme dans la langue espagnole et les académiciens sont assez modernes, dans le sens où ils récupèrent quand même pas mal de transformations dans cette langue pour les institutionnalisées, c'est-à-dire que c'est pris en compte. Par ailleurs, il y a une ouverture sur le monde, nous il y a la Francophonie mais ça reste assez...voilà. En Espagne, il va y avoir l'ouverture du dictionnaire sur les hispanismes,

dictionnaire des doutes etc., c'est très dynamique. Et donc, pour moi, un cours d'espagnol doit être en partie, en très grand partie,  $\frac{3}{4}$  d'espagnol et un  $\frac{1}{4}$  d'écrit. Quand je suis arrivé dans l'établissement ici, j'avais l'habitude jusqu'ici de faire des cours que, y avait aucun document aucun support à l'écrit, je faisais que de l'oral. Et je leur avais dit aux élèves : attention on fait que l'oral et y a qu'à la fin 15 minutes où on écrit, etc. Et puis, en fait, ils étaient totalement paumés parce que l'ancienne collègue qui était là avant, utilisait des fiches et des fiches à chaque fois, et si vous regardez bien les portes sont ouvertes dans l'établissement, ils ont cette habitude des fiches, on part de l'écrit pour aller vers l'oral et pas de l'oral pour aller vers l'écrit. Et ça c'est une transformation à laquelle il a fallu que je me prépare. Pour des raisons diverses, je me rends compte que c'est plus sécurisant pour eux de partir de l'écrit vers l'oral, parce qu'en fait étant donné que c'est des élèves qui ont beaucoup de manque de confiance en eux, et peut-être que vous l'avez ressenti dans les questionnaires, le regard des autres etc. Ils [ne] sont pas plus à l'aise que ça à l'oral et ils se dévalorisent vite. Ils disent ce n'est pas pour moi ou alors ils n'ont pas véritablement conscience de ce que c'est la participation et ils vont croire que c'est des réponses. Étant donné qu'ils n'ont pas forcément des réponses à des questions que l'on n'attend pas mais que c'est de la communication, ils ne répondent pas, ils sont taiseux. C'est vrai qu'avoir un guidage, ce qui permet le... que je puis aujourd'hui sur des documents écrits aujourd'hui pour avoir un guidage, un peu comme un avion va avoir une piste et donc ils vont pouvoir avoir un petit format de vocabulaire à côté, ils vont avoir des guidages, on parle de ça ou un dessin ou un truc ou un machin, grâce à ça ils vont pouvoir s'appuyer dessus. Mais à la base, je faisais que de l'oral et l'écrit était qu'à la fin.

### **I : Tu regrettes ce changement ou pas ?**

P2 : Je pense que j'irai de plus en plus vers de l'oral. Je pense que l'idée c'est en fait d'oraliser un maximum et de les rendre de plus en plus autonomes. L'année prochaine en 3e, je ne vous en ai pas parlé, il va être génialissime ce projet, il est top, on a visité avec Mme... la semaine dernière « JTFM » la radio. Et en fait, ils vont travailler, ça coute 7400 balles le projet à l'année et on est remboursé à 7000 balles, ça va couter que 400 balles. Et ils vont avoir donc, on va faire ce qu'on a fait cette année mais en beaucoup mieux. Je leur ai déjà donné ma progression pour l'année prochaine et puis, ils vont créer des portraits. Ils vont rédiger certaines choses et ils vont, je ne sais pas on peut parler écologie, et ils vont faire le portrait d'un indien *kogis*. On va parler mural, ils vont fait le portrait Diego Rivera, Frida Kahlo, je ne sais pas qui d'Argentine, une certaine personne que vous connaissez certainement. Et du coup, ils vont comme ça créer toute l'année, et moi je vais avoir le temps de travailler sur l'oral, avec l'oral.

Et ils vont avoir des ateliers de « mise en bouche », c'est-à-dire que la radio va venir avec eux, va les aider à vocaliser, à travailler sur le son, à avoir de l'intonation et à la fin, ce sera enregistré, ce sera diffusé sur l'antenne. Et ça je pense, entre les ateliers d'oral ce que je compte faire aussi mon petit carnet écrit en 5<sup>e</sup>, je veux qu'ils le mettent en voix. Donc, on va travailler sur le volet maintenant voix, de la 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> on continuera : je vais créer une micro-entreprise, pour qu'ils créent leur propre séjour en Espagne. Je veux qu'ils aillent voir une entreprise, qu'ils aient des questions à poser pour avoir des financements, qu'ils demandent à Nantes comment ils se débrouillent avec l'environnement chez pour favoriser, et s'ils font la même en espagnol en Espagne à travers l'entreprise etc. L'oral j'appuie sur des trucs, mes objectifs sont bien d'aller vers de l'oral. Mais ça prend du temps. J'ai une collègue qui fait de l'ANL. On aura aussi une formation d'ANL l'année prochaine, grâce à la collègue, on va découvrir des trucs en plus. L'oral, on commence de plus en plus à monter en gamme. Il y aura aussi pour les 4<sup>e</sup> ce sera le voyage scolaire, 3<sup>e</sup> c'est soit radio, il y a une classe qui fera radio avec moi et une autre classe qui fera un court-métrage et les 5<sup>e</sup> transformeront aussi leur livret en l'oral. Et ça sera sur un web. En effet, ils ne parlent pas assez [à l'] oral, moi je vois comme ça. Mais depuis le début et c'est plus sécurisant pour eux, en effet je l'ai remarqué, sinon ils sont stressés, sinon il y en aura 6 ou 7 qui parleront toujours et les autres ne parleront pas, donc il faut les amener chacun...étant donné que chacun a réussi à construire en 5e son petit truc, combien même c'est petit, ils arriveront à le dire à l'oral aussi.

**I : Participer à l'oral est indispensable. Et rien que dire un mot, pour toi ça suffit ou tu attends toujours des phrases simples « la phrase complète » ?**

P2 : Ça dépend. Pour certains ça va être, en effet les allophones, on va s'attendre à un mot au début et puis on demande de plus en plus. J'ai une petite discussion avec X, je lui demandais justement, j'ai vu un de ses cours cette année par curiosité. Et elle a, ce que l'on appelle en anglais [« les flashcards »]. Ça m'a intéressé, je vais faire ça en 4<sup>e</sup> et peut être en 5<sup>e</sup> sur différentes choses. Ça peut être découvrir un pays en 5<sup>e</sup>, puisqu'on fait tous les pays, donc *Mi capital se llama*, ce n'est pas très dur, ça peut être des devinettes. Mais ils peuvent aussi le faire eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils peuvent commencer eux-mêmes... et puis ça permet de faire de l'AP également, c'est-à-dire que méthodologiquement pendant qu'y en a un qui présente un pays et que les autres doivent le découvrir, ils peuvent prendre des notes. Et du coup s'ils ont leur rituel à faire la semaine qui suit, ils ont déjà quelques pistes pour créer leurs propres devinettes. C'est la méthodo, c'est l'AP, etc. Il y a plein de choses qui sont intéressantes dans les rituels. Les rituels je vais les développer aussi. J'ai voulu les développer cette année avec

les 3<sup>e</sup>, c'était un échec total. J'ai demandé d'écrire la date, de faire l'appel, etc. Ce que je n'aime pas et pourtant fonctionne très bien avec les profs d'anglais, parce que c'est dans leur formation et n'existe pas dans la nôtre en espagnol. C'est : *Hello*, est-ce que vous êtes ok pour faire cours... *yes, teacher*, des espèces de ... J'ai essayé. Je me suis dit, tiens je vais le faire mais étant donné que je [ne] avais jamais fait et que je leur ai demandé ça en 3<sup>e</sup> et qu'en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> je n'ai jamais demandé ça paraissait étrange. Je cherche des pistes pour leur donner envie, ça pourra être la présentation du temps. En fait, ce que je ferais, vous m'aviez de ça en début d'année, vous êtes allées voir un cours de Mme... et il y avait des fiches à priori en début d'heure, si j'avais bien compris. Et donc, je vais leur faire des fiches mais avec... une semaine la classe va tirer pour la semaine d'après, disons on a trois cours, ils devront chacun dans la semaine auront un petit exo sur cinq. Ils devront préparer la présentation d'une actualité avec du passé, soit la présentation au futur du temps qu'il fera, soit la présentation d'un pays ou d'une célébrité, etc. ça peut être sous forme de devinette et que ce soit un rituel dans le sens, on tire : ah je ne voulais pas ça, ah super ! D'essayer de faire autrement pour favoriser l'oral à fond.

**I : Pourrais-tu nous parler de la manière que tu favorises la participation à l'oral ? Selon toi, quels sont les facteurs qui vont intervenir et qu'ils vont faire que les élèves vont participer davantage ou pas ?**

P2 : L'aspect (...). Jusqu'en fin de 3<sup>e</sup> les élèves ne sont pas jusqu'en A2. Ils sont considérés comme débutant dans la langue et donc on ne peut pas les évaluer, comme son nom l'indique, sur la qualité de la langue parce que ce serait un carnage. Donc, plus ils participent, plus ils gagnent des points. Et ça c'est favorisant, combien même ils ont des difficultés à l'écrit, mais encore une fois l'oral peut les aider, s'ils parlent une fois ou deux à chaque heure du cours alors ils sont sûrs d'avoir 20/20 à l'oral, et ils [ne] pourront rien foutre à l'écrit et avoir 10 en espagnol. Il y a ce caractère-là qui est la note. Mais il y a aussi l'entraînement plus ils participent plus ils gagnent en aisance, plus ça favorise leur réussite à l'écrit. ça dynamise le cours, ça va plus vite. Tout ça ce sont des choses où ils se disent par exemple quand ils ont en cours, et c'est la fin de l'heure et ils ont participé. On peut faire la remarque, justement tu as participé, ça passe plus vite. Malheureusement, je n'ai pas de fiche avec de grilles d'évaluation avec laquelle ils s'autoévaluent, c'est pas mal. J'ai essayé pas mal de truc, dans des classes où il y avait des difficultés, le volet « savoir-faire » et « savoir-être » à l'oral, savoir écouter les autres. Ça a plutôt marché dans des classes qui dysfonctionnaient comme la 4B par exemple, mais globalement sur les classes qui fonctionnent moyennement, j'ai envie de dire normalement, le côté écrit, c'est encore de l'écrit qui est évalué, c'est-à-dire que quand on a une fiche, on est en

train d'écrire ce que se dit à l'oral. Je n'ai jamais été trop satisfait par les outils d'évaluation de l'oral. Et il y a un truc qui marche bien, il y a un truc qui est vraiment sympa, auquel j'avais pensé mais qui demande, c'est carrément le type jeu numérique... tu as une caméra qui regarde et puis quand tu montes un truc, si tu veux, ça enregistre sur un serveur ta participation, c'est un peu comme le Kahoot mais en direct. Et c'est-à-dire qu'à chaque participation, tu vas avoir comme un jeu, tu vas engranger des pièces, et ça marche pas mal. C'est du logiciel qui demande une logistique, des droits vis à vis des parents parce que tu dois les enregistrer avec leur prénom. C'est un peu le bordel. Dans l'esprit je trouverai ça plus drôle, d'avoir une espèce de dynamisme comme ça, tu parles, tu es... immédiatement tu mets un bâton. C'est pareil les bâtons ma collègue Mme... faisait comme ça, ce n'est pas évident. Parce qu'après c'est à partir de combien de bâtons que tu as 20. Et puis il y en a qui vont tout le temps parler et d'autres vont être écrasés. Donc, c'est difficile de faire une échelle sur mille bâtons à 5 bâtons. Je ne sais pas si j'ai bien compris la question. Est-ce que c'est ça ? Qu'est-ce qu'on met en place pour favoriser l'oral ? Donc, je cherche toujours.

### **I : Cela veut dire finalement que tu n'es pas d'accord pour évaluer la participation ?**

P2 : Pas forcément, c'est-à-dire que ça serait de l'ordre du bonus, de toute façon. Je l'évalue forcément parce qu'elle est aussi importante que l'écrit en termes de langue et même plus importante encore à l'oral, il y a trois compétences au lycée là-dessus qu'à l'écrit. Si je prends ça en 5<sup>e</sup> qui ne connaissent rien, c'est mieux à priori de passer par le jeu, les petites saynètes, les films, le théâtre. Je vois ça plus comme un jeu pour leur donner envie de dire des choses en espagnol. Je vois ça comme ça. Mais après j'aimerais bien avoir, j'ai eu plusieurs outils, plusieurs fiches, etc. J'ai eu même la petite fiche que j'ai pris à X, disant bon, et puis, j'ai regardé et puis ils remplissaient, en tous il y avait un par îlot qui remplissait à fond sa fiche et puis il en y avait qui ne la remplissait pas. Ça revenait un peu à la même chose avec beaucoup de papier. Donc, je ne sais pas.

### **I : Finalement, on évalue l'implication, la production ? Quelques critères ?**

P2 : Moi très sincèrement, je suis défaillant à ce niveau-là. Je n'évalue pas pour le moment la langue orale. L'implication oui, si très clairement. J'évalue plus l'implication, plus ils participent, plus ils ont des points. Et s'ils participent à chaque heure de cours, ils ont 20/20 et je m'en fiche de la qualité. L'implication très clairement, la qualité certainement pas et puis ce que je vais faire, je vais essayer de les forcer dans certaines séquences à faire de l'oral soit en continue « *yo prefiero las vacaciones de verano, me gusta la playa, lo mío es la playa* ». Ils



vont être obligés de présenter leur projet soit ils font une saynète ou à deux ils présentent une diapo ou un truc, soit une petite saynète et ils sont en interaction. Je précise en début de séquence attention, c'est une évaluation à l'oral. La participation en classe qui est uniquement pour ainsi dire pas dans la qualité, pas dans le qualificatif mais dans le quantitatif, avec je suis tout à fait capable de mettre des progrès dans le carnet de correspondance, si c'est chouette et que le gamin sort...voilà... Et puis en dehors de ça, ce [ne] sera jamais sanction ce sera toujours bénéfique. S'il parle ce sera toujours bénéfique. Et du reste il y aura des évaluations à l'oral certaines fois qu'il faut préparer avec des critères.

**I : Tu penses que le fait d'évaluer certaines choses, cela motive les élèves ou pas ?**

P2 : À l'oral ? Dans la fin de séquences ? Ça change en tout cas. C'est-à-dire qu'il faut essayer d'équilibrer, ce n'est jamais trop à l'écrit. Il va y avoir des évaluations à l'écrit seul, des évaluations à l'écrit collectives, des pubs, des machins comme ça. Et cela va être pareil à l'oral, dans l'année tu varies pas mal les choses. Après, dans mes séquences, je fais de la compréhension d'oral et je fais de la compréhension de l'écrit. J'aurai tendance à travailler plus la compréhension orale et l'expression orale que l'écrit, mais les évaluations ne sont pas aussi fréquentes que ça. Et il y a certaines fois m'arrive de différencier certains peuvent partir de leurs compétences phare, c'est-à-dire je peux leur dire : tu fais un travail à l'écrit si tu te sens plus à l'aise à l'écrit, tu peux le faire à l'oral si tu te sens plus à l'aise à l'oral, ça c'est possible aussi. Certaines fois je leur dis, cette fois c'était de l'oral, parce qu'on a parlé des chansons, parce que si tu veux être délégué, remarque délégué ça peut être aussi une affiche. Ça dépend de ce que l'on travaille durant l'heure, si on travaille sur la radio ce ne sera pas l'écrit.

**I : Tu penses que l'hétérogénéité du groupe affecte lors de la participation à l'oral ?**

P2 : Ça s'est toujours à prendre en compte dans l'oral, tu vas avoir de toutes façons, une classe toujours un peu hétérogène, ah non, tu peux avoir des classes homogènes, faibles ou même voilà, costaud qui bosse bien et qui tire vers le haut. Mais, d'une manière générale, je procède par, je disais dans la majeure partie des cas, on travaille à l'oral, c'est-à-dire que le guidage de compréhension, d'expression est d'abord déblayé à l'oral et après éventuellement il peut avoir une deuxième phase d'écrit ou une deuxième phase d'oral. On va cibler les plus faibles sur la présentation choisie plus simple. Je vais demander des choses simples et après, dans tout ce qui est implicite, on va se réserver ceux qui fonctionnent le mieux. Et c'est vrai que quand on peut, quand le savoir-être est mis en place, parce qu'en début de 5<sup>e</sup> ce n'est pas possible, quand la classe est assez, qu'il y a une cohésion, vers le boulot, quand ça bosse bien, tu peux relancer

non pas toi à corriger mais demander à quelqu'un d'autre qui corrige ou qu'il intervienne pour corriger etc. Et même le mieux, ce serait que tu disparaisse totalement, qu'il y ait un qui lève la main : « *no se dice, más alto por favor* ». L'idée ce serait qu'ils communiquent entre eux et que tu t'effaces totalement et que tu sois là juste pour les accompagner dans cette conversation. Si les choses sont bien positionnées à l'oral, ils peuvent aussi intervenir, s'ils s'écoutent, et comment renchérir sur ce qui vient d'être dit, corriger, nuancer, comparer etc. Ça c'est drôlement bien. C'est bizarre que les 3e sont beaucoup plus mués que les 4e et ça c'est justement l'hétérogénéité. On sent bien ce qu'ils sont à la ramasse, ils vont se dire que l'espagnol n'est plus pour moi. Et c'est aussi pour ça qu'il faut monter en gamme sur la remédiation en 3e. J'ai fait les 5e, j'ai un peu fait les 4e et il faut que je monte en gamme en 3e.

**I : Et tu penses que c'est un manque de motivation ou plutôt... ?**

P2 : En partie ou un manque de réussite tout simplement. Ils [ne]ont jamais eu des bonnes notes, ils [ne] ont jamais compris ce qu'ils ont fait. Si tu prends le début et tu leur fais dire trois petites choses, c'est encore mieux modeler avec les autres dans la salle. Là, tu es dans une classe où il y a un travail à l'oral qui se fait de façon horizontale et c'est top. Ce qu'il faudrait éviter c'est le prof : ¿*Quién es?* ¿*Cómo es?* Il faudrait juste d'idée. Et quand je suis arrivé ici, il y a cinq ans j'avais dit : *Tenéis un comentario*. Toi, tu as fait ça, tu es partie d'un commentaire des élèves. Tu pars d'un commentaire c'est top. Mais qu'est-ce qu'il nous dit ? Un commentaire, qu'est-ce qu'il faut savoir ? Elle est où la question ? C'est quoi ? Qu'est-ce qu'il fait ? On ne comprend pas ce que vous faites. Et oui, je vous demande un commentaire, ça t'a plus, ça ne t'a pas plu, c'est un garçon, c'est une fille, c'est quoi, trop de choses. En fait, ils ont besoin d'être guidés parce qu'ils ne savent pas a priori. Donc, ça leur fait peur de sortir du cadre. A priori, tu construis de la base qu'ils construisent et c'est ça la communication. Et après c'est ton boulot, notre boulot c'est revenir vers les points d'analyse et de construire avec la langue. Mais du coup, c'est plus structurant pour eux de partir d'une question un peu fermée, que d'une question un peu ouverte, qui a priori, qui fait peur.

**I : Tu penses que les sujets traités en cours, cela influence cette participation ?**

P2 : Clairement.

**I : C'est quoi qui les intéressent le plus ?**

P2 : Je peux te le dire c'est Frida Kahlo pour les 3e, c'est Maradona, c'est Escobar. En fait. ce qui est à la mode, ce qui passe sur Netflix, c'est les stars, c'est les footballeurs. Si tu parles de

sport, de séries, d'acteurs, de telenovelas. Ça génère plus intérêt que parler de la Guerre civile. Et pourtant, ils aiment bien Guernica, car cela leur parle de façon symbolique. On s'est fait potentiellement chier, alors qu'Escobar, il y a des choses à dire quand même. Mais encore une fois, si tu prends bien compte qu'est-ce qu'il fait qu'ils préfèrent ça, parce qu'ils ont tous de connaissances là-dessus. Parce qu'ils ont TikTok, parce qu'ils ont Netflix, parce qu'ils ont des pubs, parce qu'ils sont bombardés de ça. À priori vu qu'ils ont de connaissances là-dessus, ils peuvent tous dire quelque chose, ils peuvent apporter une pierre à l'édifice. Si, par contre, si tu leur donnes les moyens comme à la radio de faire des recherches documentaires et de créer quelque chose, à priori ils peuvent le présenter. Et ça c'est du kiff, et ça devrait aussi pouvoir se faire. Et c'est même plus gratifiant car tu as pris connaissances de choses que tu ne savais pas.

**I : Tu parlais de la relation prof-élève, que l'élève aurait bien aimé que le prof disparaisse et que ne soit plus là pour gérer un petit peu entre eux, est-ce que tu penses que c'est indispensable d'avoir un lien fort entre élève et prof ? Ensuite, c'est ce qui va favoriser un peu plus ?**

P2 : Je pense qu'il y a une histoire de confiance, il y a une histoire de guide globalement, c'est-à-dire qu'aujourd'hui on n'est plus dans le descendant, on est plutôt dans l'accompagnement. Et donc on leur donne les méthodes de travailler, on essaye de les faire avancer par eux-mêmes c'est-à-dire que c'est à eux d'apprendre à apprendre. C'est à eux d'apprendre à trouver des méthodes, on a des billes, on est référent en tant que professionnel de l'enseignement. Ils peuvent compter sur nous, on [ne] pourra pas remplacer. Par ailleurs, ils ne pourront pas non plus à priori. Si à priori ils pourront même le faire tous seuls un jour. L'idée c'est de les amener vers l'autonomie, très clairement. Mais on ne fait pas travailler les élèves s'il n'y a pas de lien, s'il n'y a pas déjà quelque chose qui fait que.

**I : Presque une alchimie ?**

P2 : Il faut leur donner envie. Il y a plein de choses : en effet, les thèmes que l'on traite en classe, la matière proprement parlée, la façon d'amener, la pédagogie, la pratique comment on approche les choses, si on est assis au bureau tout le temps « vous ouvrez votre livre page 48, s'il vous plaît (voix monocorde) ». Très clairement je pense que là, on les perdrait très très vite. c'est par contre en effet, pour ça que c'est très riche parce qu'on a toujours moyen de faire encore mieux tout le temps.

**I : Et les élèves allophones, comment tu les intègres dans le groupe pour qu'ils puissent participer à l'oral ?**

P2 : Pareil, vaste sujet. Parce qu'on ne va pas se leurrer, les élèves allophones, on a aussi de l'échec dans nos classes, je ne parle pas forcément des élèves allophones. Il y a des élèves allophones qui se débrouillent très très bien, on n'a pas toujours la réussite attendue, de ce que l'on attend. Les élèves allophones, là je pense notamment la 4D, où il y en avait pas mal, avec des niveaux très différents, très distincts dans la classe on n'a pas les mêmes réussites, il va y avoir des élèves qui vont travailler en autonomie mais qui vont rester très très discrets à l'oral mais qu'ils ne vont pas pouvoir, vouloir y participer tandis que d'autres vont demander, E... et ... qui sont très différents à ce niveau-là. On essaye de s'adapter au maximum d'abord leurs besoins dans un premier temps, qui puissent être intégrés dans la classe. Je pense à B... qui n'écrivait pas, que ne lisait pas donc qu'il fallait que ce soit que de l'oral. Adapter les supports pour eux, dans un premier temps, soit en rapport avec ce qu'on fait en classe soit en remédiation parce qu'ils ont un peu de retards, des lacunes, 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>, ils n'ont pas le même nombre d'années que les autres, soit les faire travailler par tutorat, ça marche bien aussi, les faire travailler des fiches d'autonomie, de remédiations spécifiques mais avec quelqu'un qui va les tutorer, qui leur va expliquer, qui va les aider, etc. Et du coup, ils vont pouvoir s'entraider. Et enfin à un moment donné on leur demande : Est-ce que tu te sens... ? Comment tu te sens par rapport à tes débuts ? Est-ce que tu penses que tu peux suivre ? Est-ce que tu veux participer à... ? etc. Donc les intégrer petit à petit dans la classe normale entre guillemets.

**I : Et dans la plupart des situations, des élèves que tu as pu avoir, est-ce que les résultats sont plutôt positifs ou négatifs en termes d'intégration, de participation ?**

P2 : Je ne suis pas encore satisfait moi personnellement. Je pense plus, très sincèrement, d'un point de vue des objectifs, ils ne sont pas atteints, mais aussi parce que la plupart de temps ceux qui sont allophones, ont des cours en parallèles de FLS et que bien souvent ça tombe sur la deuxième langue vivante, à la différence d'autres matières où ils vont être à plein temps là-bas et donc du coup, il y a une déstructuration du cours, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas le fil, ils sont obligés de rattraper etc. Ça leur coûte cher et en termes d'investissement, ils ne s'investissent pas forcément de la même façon. C'est dur, c'est compliqué. J'ai des élèves qui sont topissime, qui sont arrivés en 5e comme Y..., qui était allophone en début d'année qui se débrouille, qui est dans le premier tiers des bonnes notes de la classe en espagnol. Alors qu'il ne parle pas encore français. Mais ou tout à fait mais il a bien appris le français, il a bien appris l'espagnol et là on parle d'un niveau, même niveau. Quand il y a des lacunes derrière, c'est-à-dire tu

arrives en 4e et tu n'as jamais fait de l'espagnol, tu as un an de retard, en plus tu as la barrière du français, en plus tu [ne] as pas eu tous les cours en espagnol. Et très sincèrement je n'ai pas eu résultats très satisfaisants. J'ai mes fiches de remédiation en autonomie, c'est pas mal. Mais on parle d'oral, et pour ce qui est de l'oral, ce n'est pas encore au point.

**I : Pour toi, ça veut dire qu'une personne qui parle plusieurs langues, ce n'est pas pour autant qu'elle aura des facilités pour apprendre une autre ?**

P2 : Si, de ce que j'ai observé. Là, je vois, je peux reprendre l'exemple de Y... qui apprend le français et l'espagnol au même temps et même l'anglais peut-être. Il se débrouille bien dans toutes les langues parce qu'il doit avoir une approche déstructurée de la grammaire, donc je pense qu'il prend un coup sur l'un pour réfléchir à l'autre. Et même peut-être cela peut être un jeu pour lui, il se dit : en anglais ça se dit comme ça, en espagnol se dit comme ça, en français se dit comme ça, et ça devint en jeu. Après je pense que si, de toutes façons, on a toujours une petite, par rapport au français qu'ils apprennent, notamment les élèves allophones, je pense qu'ils vont voir qu'il y a quand même une espèce de proximité entre l'espagnol et le français, ils vont faire des liens, qu'il n'y a pas avec l'anglais, etc. Par contre, ceux qui sont en allemand, ils verront sans doute une meilleure proximité avec l'anglais, des choses comme ça. Je pense qu'elles sont des inférences qui se font d'elles-mêmes, je pense.

**I : Tu penses que le répertoire linguistique de ces élèves, on peut l'utiliser comme stratégie pédagogique ?**

P2 : Ce serait top. Et moi, j'ai appris le portugais comme ça. Avec un prof à la fac qui nous disait : ça se dit comme ça en anglais, ça se dit comme ça... Je vois par exemple, nous en espagnol on a une difficulté avec des élèves lusophone en 5e qui vont, à deux moments vous verrez, à deux moments c'est systématique parce qu'ils sont persuadés de tout comprendre en espagnol parce qu'ils sont lusophones, sauf qu'il y a deux moments, à chaque fois c'est *gustar*, où ils vont dire « *gosto* » parce que « *gostar* » s'accorde à la première personne du singulier. Pour dire, j'aime c'est l'agent qui fait l'action, alors qu'en espagnol c'est *me gusta*. Donc là ils se plantent. Et puis en 4e quand ils vont voir « *está comiendo* » ils vont mettre « *está a comer* ». Ça, c'est la preuve qu'ils s'appuient sur le chemin linguistique pour faire de l'espagnol. Pour eux, ils se disent c'est transparent, c'est lisible. Et dans ce cas-là il faut intervenir pour leur dire : attention, je connais un peu le portugais, je sais que là tu es en train de faire, donc je t'explique ça ne marche pas pareil. Et donc, ça m'aide. Donc en effet, s'appuyer sur ça marche très bien, si je connaissais un peu mieux l'anglais, ça marcherait mieux, si je connaissais plus de langues,

ça serait mieux, c'est certain. J'ai connu un prof qui te faisait tout comme ça. C'est hyper intéressant.

**I : Est-ce que tu connais l'approche plurilingue ?**

P2 : J'imagine que c'est un peu ça. En dehors, de ce prof qui le faisait. Et j'avais découvert un truc, je ne savais pas que ça existait. On était tous fascinés, vous avez vu la culture qu'il a le mec. Bref, il y a des aspects derrière culturels, il y a plein de truc sympa. C'est un appui et cela rend les langues plus faciles et plus drôles, et plus divertissantes presque.

**I : Tu peux nous donner une définition de participation ?**

P2 : C'est répondre à des questions, évidemment. Participer, ça va être pour moi, il y a plusieurs voies là-dedans : être avec les autres, ne pas rester isolé. Il y a l'aspect communicatif. Pour moi, participer ce n'est pas uniquement lever la main, avoir des points, répondre à des questions, c'est un peu comme ce qui est mis là (il indique une affiche), s'exprimer quand on a la parole, on écoute, être avec les autres et construire ensemble.

## Annexe 4 : Entretien avec l'enseignant(e) d'espagnol 3

(I : Interviewé, P3 : professeur(e) 3)

**I : Est-ce que tu peux nous raconter ton parcours professionnel ?**

P3 : J'ai passé le bac en 1991. J'ai eu ma licence, j'ai passé ma licence les deux premières années à Toulouse et après la 3<sup>e</sup> année à Madrid. Je suis rentrée en France, j'ai passé le concours une première fois je ne l'ai pas eu et je l'ai passé une 2<sup>e</sup> fois, j'ai eu l'écrit mais je n'ai pas été admise. Je me suis mariée, j'ai eu un enfant, premier enfant, ça m'a aidé à mûrir. Et je le dis parce que dans mon parcours professionnel en fait, ça a un impact très positif. Pendant qu'elle était petite j'ai donné des cours particuliers d'anglais, espagnol, français et ça m'a aussi beaucoup apporté parce que je me rends compte que si j'avais eu le CAPES à cette époque-là j'aurais été vraiment immature. Cela aurait été très dur. Et donc, quand ma fille a eu trois ans, elle est allée à l'école et là j'ai repassé le concours toute seule à la maison avec le CNED et ça a marché, je l'ai eu du premier coup. J'ai eu l'écrit, l'oral et j'étais bien placée. Une réussite. Et j'ai commencé à enseigner. Voilà. Et ce n'était pas évident au début. Mais quand même, il faut s'accrocher.

**I : Parce que les groupes étaient difficiles ou parce que c'était différent de ce que tu imaginais ?**

P3 : J'ai été d'une nature plutôt... je suis verseau. J'étais idéaliste en fait. Donc j'ai idéalisé, j'ai imaginé des choses. Mais en fait la réalité ce n'est rien à avoir avec ce que tu penses et donc j'ai été confronté à ça. J'ai été trop laxiste. Et finalement ça ne marchait pas, j'ai dû vraiment me reprendre en main et ça a été.

**I : Et après tu as enseigné au collège ou tu as enseigné au lycée ?**

P3 : J'ai enseigné au collège pendant deux ans et après j'ai été au lycée pendant plusieurs années avant de retourner au collège.

**I : Tu es tombée dans cet établissement, c'est une première expérience professionnelle en REP + ?**

P3 : Oui, c'est ma première expérience en REP+ et c'est mon premier poste fixe.

**I : Et donc c'est voulu, c'est toi qui as demandé ce poste ?**

P3 : Pas du tout. Je m'attendais à tomber en lycée. Parce qu'en fait je me suis arrêté trois ans pour repasser le master et j'ai aussi préparé un diplôme en langue arabe à l'université de Nantes. Et puis repassé un master recherche. C'était passionnant. Et quand j'ai voulu réintégrer mon poste de professeur. Je suis tombée ici. J'ai déprimé pendant 15 jours. Quand j'ai vu collègue et en plus REP+, et qui c'était loin de chez moi. Tout était réuni pour me dégoûter de reprendre. Je suis arrivée ici et j'ai parlé avec M... et il m'a dit quelque chose qui m'a vraiment touché. Il m'a dit : « les élèves ici il faut les aimer » et ça m'a vraiment parlé en pratique. C'est ça dans mes cours que j'essaie de pratiquer. J'ai entendu des choses qu'il ne faut pas aimer les élèves, les collègues qui disaient ça. Mais je ne comprends pas comment on peut tenir un discours pareil parce que faire son travail avec amour. Pour moi, c'est indissociable. De mon point de vue, je ne critique pas les autres qui ne le font pas. Je trouve que ça aide les élèves et puis cet instinct maternel c'est rassurant et ça peut aider des élèves. Au-delà du travailler pédagogique que l'on fait.

**I : Est-ce que tu changerais d'établissement ?**

P3 : Pour l'instant je ne veux pas partir. Je me plais beaucoup ici. C'est vrai qu'en REP+ on dit qu'il y a beaucoup plus de travail mais moi, j'aime bien la diversité culturelle. Je me rends compte que les élèves viennent avec leur culture malgré tout. Avec leur propre culture dans la classe. Et ça c'est indéniable. Je n'avais pas conscience avant. En particulier, je ne connaissais pas l'Afrique saharienne et j'ai découvert, ça m'a permis en fait aussi de les comprendre et quand je vois des personnes noires dans la rue, j'ai un regard différent. Avant je ne connaissais pas du tout donc. Peut-être un peu de méfiance Et là, j'ai appris à les connaître à travers ces enfants, qui ont émigrés ou fils d'immigrés. Ça aide et puis cette diversité culturelle, c'est intéressant dans les classes. Il y a quelques français ici et là. Et puis, ce sont des élèves que... même si on voit que le niveau scolaire, il est quand même plus bas que dans d'autres établissements, ça c'est une réalité. Des fois, je vois des élèves qui s'ennuient un petit peu en cours car on essaye de raccrocher tout le monde en faisant des choses un peu plus faciles, quand on veut faire un peu plus dur, on voit des élèves qui sont laissés un peu à la traîne. Ce n'est pas évident. C'est un peu ça qui est un peu difficile à gérer.

**I : Est-ce que tu pourrais me parler de la manière avec laquelle tu favorises la participation à l'oral ?**

P3 : Ah oui.



**I : Avant peut-être de répondre à cette question. Pour toi participer en classe de langue est indispensable ? Est-ce que c'est juste dire un mot ? Faire des phrases ? Comment est-ce que tu vois la participation à l'oral en classe de langue ?**

P3 : Déjà nous, c'est écrit dans les programmes, l'oral priorité des priorités ou c'était écrit. Des fois, ça devient une obsession. Il faut à tout prix faire parler les élèves en espagnol, ça peut être un mot effectivement pour les élèves les plus faibles. Le plus possible effectivement des phrases, soit des phrases simples, des phrases un peu plus élaborées qu'ils essaient d'aller de plus en plus vers le difficile pour les élèves.

**I : Selon toi, quels sont les facteurs qui déterminent la participation orale ? C'est le thème que tu as choisi traité dans ta séquence ? Ton document de séance ? Le centre d'intérêt des élèves qui va les faire participer davantage ? Pour toi, qu'est-ce qui rentre en jeu pour qu'ils puissent participer à l'oral ?**

P3 : Centre d'intérêt des élèves, j'avoue que je laisse souvent ça de côté. Je ne regarde pas trop ça. Mais, ce que j'ai observé en tout cas, que ce qui touche les élèves, c'est avoir l'impression d'avoir appris quelque chose à la fin. Pour moi, la notion culturelle elle est essentielle. Pas forcément à chaque cours, car on n'a pas toujours des documents adaptés, mais qu'ils apprennent quelque chose au niveau historique, au niveau culturel. J'avoue que ça touche les élèves. Et réussir à mettre un document même s'il est difficile à la portée des élèves en fait.

**I : S'adapter ? J'entends par là que tu appliques la différenciation pédagogique ? Le fait de proposer des documents un peu plus faciles pour certains et pour d'autres le document qui tu as prévu de base ou juste tu t'adaptes au niveau général de ta classe ?**

P3 : Plutôt ça. Je trouve difficile à l'oral de proposer des différents documents. Je n'ai pas vraiment réussi ça, ou je n'ai pas forcément essayé. Mais en tous les cas, par exemple on peut commencer par un document plus facile pour emmener le thème de la séquence et puis aller vers des documents plus difficiles. Donc, il y a des cours où tout le monde pourra participer et d'autres peut-être un peu moins ou alors interroger les élèves sur des choses plus faciles. Les élèves en difficulté sur des choses plus faciles et puis cibler un peu les élèves qui pourront...

**I : Est-ce que tu penses que cette hétérogénéité du groupe affecte la participation ? Est-ce que cela va les faire participer plus ? Ou être plus en retrait ?**

P3 : Je ne pense pas que cela ait un impact. C'est plutôt le niveau scolaire. Je n'ai pas l'impression que la diversité culturelle ait un impact sur la participation orale. Je n'ai rien remarqué.

**I : Ou peut-être qu'il y ait des niveaux disparates ?**

P3 : Faire répéter les phrases difficiles aux autres élèves. C'est le cœur du problème. L'hétérogénéité comment on fait ?

**I : Est-ce que tu as déjà eu des élèves allophones dans tes classes ?**

P3 : Oui, tout le temps.

**I : Comment tu t'y prends pour les faire adhérer à ton cours ? Pour qu'ils apprennent l'espagnol ? Pour qu'ils participent en cours d'espagnol ?**

P3 : Ça, ce n'est pas un problème parce que c'est une langue étrangère. On est tous débutants. Les élèves sont tous débutants. Donc, pour moi ce n'est pas un problème. Sauf une élève qui ne s'est pas intégrée mais c'était générale. Ce n'était pas juste en espagnol. Au contraire, je ne trouve pas que ce soit tellement un obstacle que les élèves soient allophones. En général, niveau prononciation, compréhension, ça va assez vite, en fait. Surtout par exemple, ceux qui sont italiens.

**I : Plutôt à l'oral plus que l'écrit ?**

P3 : Oui à l'écrit, c'est un peu plus dur mais à l'oral, ça va.

**I : Et tu constates souvent des progressions ?**

P3 : Oui.

**I : Côté évaluation, est-ce que tu as une méthode pour évaluer la participation ?**

**Est-ce que tu évalues la participation ?**

P3 : Non, j'ai fait ça par le passé avec de système des croix et tout, de comptage. Là, je ne le fais plus et je crois qu'on nous avait dit les inspectrices de plus faire comme ça de cette façon-là. Et je n'ai pas réfléchi à une autre façon de faire. Je ne note pas la participation. Je mets juste une appréciation du bulletin de l'élève, si l'élève a bien participé ou pas. Sans plus.

**I : Donc tu ne fais pas des grilles ? Quand tu fais un travail d'expression orale... tu utilises des grilles ?**

P3 : Oui, qui dépend du travail demandé. C'est plus ponctuel, en fait.

**I : Et dans ces grilles, est-ce que tu pourrais nous dire des critères d'évaluation de manière globale ?**

P3 : Par exemple, je pense à un dialogue que j'ai évalué en 4<sup>e</sup>. Réciter un dialogue il y avait une mise en scène, j'avais mis des points pour la mise en scène parce que c'était à partir d'une vidéo. Il y avait des points pour l'intonation, la prononciation et la mémorisation. C'était une grille très simple, très simple sur 10 points.

**I : Quelle est ta représentation de la participation orale en classe ? Est-ce que pour toi participer c'est montrer qu'on est impliqué, qu'on est motivé, qu'on s'intéresse ou... pour ceux qui participent et pour ceux qui ne participent pas c'est peut-être une manière de montrer soit il n'a pas envie, soit juste avant il a eu une dispute avec quelqu'un, soit le thème ne l'intéresse pas ? Est-ce que tu en déduis à partir de ça ?**

P3 : Il y a toujours les élèves moteurs qui quoi qu'il arrive, ils vont toujours participer, et c'est super. Tu as ceux qui n'ont pas envie de faire d'efforts. Tu as dit les choses, je ne vois pas trop quoi rajouter parce que c'est ça en fait. Et il y a ceux qui acceptent quand même que l'on aille les chercher, si on va les chercher. Il y a les élèves aussi qui sont là, et puis à partir du moment qu'on les interroge, ça y est, ils vont vu : ah oui c'est vrai que je suis capable et ils se mettent à participer. Il y a qui viennent d'eux-mêmes. Et il y a que on les interroge une fois, et cela n'a aucun effet. Mais il y a ça aussi.

**I : Est-ce que tu trouves qu'il y a un lien entre la participation et l'implication ? Est-ce que cet élève que tu vas chercher et qui participe, continue à participer à être motivé ?**

P3 : Et oui, pas dans tous les cas mais dans certains cas, je l'ai noté, oui. Et ça me motive moi, à ne pas interroger que les élèves qui lèvent la main, mais aller chercher les élèves de toutes façons quoi qu'il arrive. En général, ils réagissent positivement, ça arrive des fois des élèves qui disent non, non, non. Mais de moins en moins, ils sont plus disponibles.

**I : Selon toi, quel effet peut avoir la motivation sur la prise de parole ? Est-ce que c'est la relation prof-élève ? Est-ce que c'est parce que mon copain a participé alors moi aussi ?**

P3 : Je ne comprends pas la question, tu peux recommencer ?

**I : Dans notre cadre théorique, on développe pas mal l'effet qui peut avoir la motivation sur la prise de parole, la motivation envers la matière, envers l'enseignant. Est-ce que ça favorise ? ou ça décourage ?**

P3 : Oui, j'aurais tendance à dire oui.

**I : Est-ce qu'un élève motivé va toujours participer ? Quel effet peut avoir la motivation dans la prise de parole ?**

P3 : C'est vrai. Ça peut être pour différentes raisons que l'élève est motivé ou ne participe pas. Soit il est timide soit aussi dans une classe par exemple, je pense à une classe que j'avais l'année dernière. Les garçons avaient pris un peu le pouvoir dans la classe. Et c'était eux, l'oral, l'espace oral étaient pour eux. Et les filles qui étaient pourtant plus fortes au niveau scolaire, elles ne parlaient pas, elles étaient écrasées. Elles étaient un peu renfermées dans leur rôle. Ce n'était pas évident de travailler sur ça parce que pour les garçons étaient leur espace de parole, en plus il y avait souvent de moquerie. Ça a affecté. Il peut avoir ça, certains élèves qui se moquent. Si tel élève prend la parole, il y a plusieurs facteurs qui peuvent rentrer en ligne de compte. Par rapport à la motivation aussi détecter ça, mais ce n'est pas toujours évident. Ils font ça discrètement, ceux qui se moquent. La motivation n'est pas le seul critère pour participer. Il y a des élèves qui existent par la parole. Je pense à un élève que si je ne l'interroge pas, ça y est, rien ne va plus. Cet élève qui a parfois dépassé les bornes pour d'autres choses, sa punition c'était ne pas avoir le droit de parler pendant 5 minutes. Et ça marche. Et là, il ne disait rien parce que lui, ne pas participer c'était trop (rires).

**I : Est-ce que tu penses que le professeur avec son statut peut nourrir cette participation ? Comment peut-il la nourrir ?**

P3 : Lui, il faut qu'il soit déjà motivé. Il faut adorer le document qu'on étudie avec les élèves. Si on n'adore pas ce document, ce n'est même pas la peine de l'étudier. Parce que comment on va le faire aimer aux élèves, comment on va les faire participer. Il y a ça et évidemment la bonne préparation du document, les questions, comment on va orienter le truc. Des fois, ça foire, ça ne marche pas. Aborder les choses sous un autre angle, c'est aussi notre responsabilité, si les élèves ne parlent pas en face c'est parce qu'on n'a pas bien préparé ou on a mal préparé. Notre motivation, je repense à un exemple que j'avais en première, en classe de 1<sup>re</sup> je voyais que les élèves commençaient un peu à baisser la motivation. Eh, allez-ci ! Je suis vraiment

motivée. Vous êtes motivée madame, alors nous aussi. Ça joue, c'est vraiment un échange. Des fois, on donne, on donne et on n'a rien en face. C'est un peu démoralisant. Il faut continuer.

**I : Il faut rester naturel aussi pour. Il y a la posture du professeur aussi.**

P3 : Il faut être sincère, ça je suis d'accord avec ça. On n'est pas en train de jouer un rôle de prof. On est nous-mêmes et on fait ce qu'on peut, avec nos erreurs. Une autre motivation.

**I : Est-ce que tu penses qu'un élève qui parle plusieurs langues aura plus de facilités pour en apprendre d'autres ?**

P3 : Bien sûr. Je suis convaincue de ça. Plus on parle des langues, plus c'est facile d'en apprendre de nouvelles. Par exemple, il y a des élèves qui parlent arabe. Tu vois déjà pour la prononciation de l'espagnol, très bonne prononciation, je trouve, la « jota » « r » « l », ça sort tout seul. Vous avez dû voir en cours les élèves... plaisir à entendre, ceux qui parlent italien aussi. On en a moins mais bon... Ça change de l'accent français.

**I : Je pense que s'ils ont plus de facilités, ils participent plus davantage ? Bien évidemment, il y a tous ces facteurs d'intégration, de motivation, etc. mais pour celui qui remplit tous ces critères-là, on va dire parfaits entre guillemets. Est-ce que tu penses qu'il pourrait participer davantage ? Est-ce que tu as des exemples en tête parce que tu as dit que tu as eu plein d'élèves allophones ?**

P3 : Je ne sais pas, franchement je ne saurais pas dire. Ce que j'ai oublié de vous dire tout à l'heure, de vous préciser : tout le contexte social, parce qu'il y a des élèves qui ont des problèmes à la maison, ils reviennent au collège, parfois ils traversent de périodes, et on voit qu'ils sont abattus. C'est difficile de les motiver. Il y a aussi ceux qui ont des humeurs changeantes. Un jour ça va et puis le lendemain il n'y a plus personne. Il y a ça aussi.

**I : Tu penses que l'on pourrait utiliser le répertoire linguistique de ces élèves-là comme une stratégie pédagogique ?**

P3 : La question difficile.

**I : On reprend l'exemple de ceux qui parlent l'arabe, ils arrivent à prononcer la « r », « j ». Est-ce qu'ils ont besoin à certains moments de traduire ? Est-ce que tu as déjà remarqué des élèves qui traduisent ou qui parlent entre eux pour comprendre les consignes ?**

P3 : Si, parfois. Mais ce n'était pas des arabes. Ça arrivait mais pas très souvent. Il y avait un élève tchéchène. Il y a un autre qui arrivait, qui était plus intégré et qui aidait l'autre élève mais c'était très ponctuel. Je n'ai pas vu beaucoup. Très, très ponctuel.

**I : Comme stratégie pédagogique le fait qu'ils parlaient plusieurs langues, comme un outil ?**

P3 : Tu as raison. Quand on étudie les mots d'origine arabe. J'ai eu des remarques comme ça : Ah mais...et non même... si un élève, on avait vu le mot « *rueda* ». C'était l'élève qui était toujours en train de parler, agité. Et puis d'un coup, ah oui madame en arabe aussi on dit « *rueda* ». Des fois, tu as des élèves comme ça. Donc là, j'aime bien ça et j'encourage vraiment ça quand ça se fait, les ponts entre les langues en fait. Déjà le lien avec l'arabe et l'espagnol, il est là. Et quand on voit les mots d'origine arabe, j'essaie de voir un petit peu ceux qui savent ou s'ils reconnaissent des mots.

**I : Alors tu fais quand même appel à leur répertoire linguistique ? Si tu sais qu'il y a certains qui parlent l'arabe.**

P3 : Pour cette séquence-là.

**I : Mais tu disais que la culture est primordiale pour apprendre. Est-ce que dans tes séquences tu prends toujours en compte le fait que tu as un public assez divers ? Est-ce que toi, tu t'intéresses un peu à la culture peut-être pas de chacun mais de la majorité ?**

P3 : Ponctuellement ça peut arriver. Il y en a qui sont très ouverts par rapport à ça, d'autres plus timides qui ne vont pas vouloir. Je ne sais pas pourquoi. Les arabes en général, il n'y a pas de problème. Ils se sentent très identifiés à leur culture, à leur pays d'origine, en fait c'est très marqué. Les africains c'est moins évident, je trouve, c'est moins évident. Et d'autres pays plus minoritaires, j'ai déjà eu des refus, de dire... Quand on voit les origines, *¿De dónde eres ?* par exemple. Là, on a une richesse dans ces classes-là, c'est trop génial. *Soy francesa*. Là non, il y a tout. Ce sont des cours riches. Mais il y en a qui sont timides ou ils ont honte ou peut-être qu'ils sont minoritaires. Ceux qui sont en plus grand nombre, ils vont se sentir plus en force pour [répondre].

**I : Est-ce que l'approche plurilingue te parle ?**

P3 : Non, c'est quoi ça.

**I : Justement comment faire des cultures de ton public, de ces cultures, de ces répertoires linguistiques un outil pédagogique. Est-ce que tu l'as déjà vu dans des documents officiels ou pas ?**

P3 : Non. Vous avez des références.

**I : Oui, dans le CECRL. Mais c'est gros comme ça (geste de la main). Ils essaient de prendre en compte toute cette diversité-là pour essayer de prendre ça comme un outil plutôt que comme une contrainte.**

P3 : Un outil. C'est une géniale idée.

**I : C'est quelque chose que tu fais déjà indirectement, avec ton cours d'arabe. Ou même de culturel quand tu t'intéresses à eux. En fait, c'est le fait de s'intéresser à eux, le fait que tu les interpelles par leur identité, on va dire, ce qu'il fait qu'ils pourraient participer davantage et de se sentir intégrer. Ce serait un outil en plus, un levier en plus pour les faire participer à l'oral. Et notre projet de recherche porte un peu sur ça. En plus de la relation enseignant-élève que tu as mentionné, le goût pour la matière, etc. l'approche plurilingue comme un levier pour les faire participer à l'oral.**

**Et c'est le texte. C'est compliqué car il y a des élèves qui sont vraiment allophones et qui ne savent ni lire ni écrire et ça va être un peu plus difficile de travailler avec une telle approche. Il faut aller vraiment chercher la source et c'est vraiment plus compliqué. Mais après quand il y a des élèves qui sont un peu plus instaurer dans le système, pour leur dire, je m'intéresse à toi aussi en tant que personne et parce qu'on est des horizons différents.**

P3 : La première chose qui m'est venue quand vous avez dit c'est les problèmes d'identifications. On avait vu ça dans une formation, je ne sais plus laquelle d'ailleurs. Dans tous les cas, il y a un problème par exemple pour la communauté noire, africaine, en fait, qui a du mal à trouver sa place parce qu'en fait il n'y a pas de personnalités par exemple, politique ou de stars de cinéma ou des chanteurs qui sont comme eux physiquement. Et en fait, ça crée le syndrome de l'imposteur. Tu ne te sens pas à ta place parce que les personnes auprès de qui tu peux t'identifier c'est des blancs. Et peut-être ça peut aider ça pour... C'est la première chose qui m'est venue à l'esprit. Mais effectivement, ça peut tous nous toucher le syndrome de l'imposteur à différents niveaux, mais en particulier pour les personnes d'origine étrangère par exemple. J'aime bien cette piste-là.

**I : On verra si ça se développe parce que c'est récent, c'est tout récent. Ils avaient mis dans le CECRL mais ce sont deux paragraphes. Maintenant ils essaient de développer un peu plus, mais on verra... Mais déjà avec tout, la perspective actionnelle, l'ANL, tout qui sort maintenant, tu vois bien déjà faire des séquences, prendre en compte ton public, faire son travail, si l'on rajoute encore des choses, ça devient de plus en plus compliqué. Et à un moment donné on peut plus...**

P3 : Il faut commencer simple petit à petit. Et au fur et à mesure des problèmes auxquels tu es confronté, c'est là que tu cherches des solutions.

**I : Est-ce que tu peux nous donner une définition de participation ? Juste avec tes propos mots.**

P3 : Participer. C'est répondre aux sollicitations du professeur ou alors s'il y a des activités élève-élève jouer le jeu de dire ce qui a à dire.



## Annexe 5 : Entretien avec l'enseignant(e) d'anglais 1

(I : Interviewer, P4 : Professeur(e) 4)

**I : Est-ce que tu pourrais nous raconter ton parcours professionnel ?**

P4 : J'ai obtenu mon CAPES il y a une quinzaine d'années j'ai été stagiaire sur l'académie de Nancy ensuite j'ai enseigné pendant six ans en région parisienne, j'étais TZR la première année et ensuite j'ai été sur un poste fixe, donc là j'étais sur des établissements alors à l'époque on les appelait les établissements prévention violence c'étaient des établissements qui étaient un peu compliqués. Ensuite je suis arrivé à Nantes donc j'ai muté d'un établissement difficile à un REP + qui n'était pas encore REP + mais qui est devenu REP +. Ça fait 9 ans que je suis à X (nom du collège) et du coup il y a 4 ans j'ai intégré le projet de recherche sur l'ANL, j'ai été formé une année, j'ai été formé sur une semaine et ensuite j'ai fait évoluer toute ma pratique du niveau 6<sup>e</sup> à 4<sup>e</sup> à travers le via de l'ANL

**I : Travailler dans ce collège a été un choix de mutation ?**

P4 : Oui, ça été un choix de mutation moi je voulais quitter la région parisienne pour des raisons professionnelles, pas forcément quitter ce genre d'établissement donc du coup revenir ici sur l'Académie de Nantes sur un établissement classé ne m'inquiétait pas.

**I : Et tu penses continuer dans ce type d'établissement ?**

P4 : ça ne me posera pas de problème.

**I : Tu aimes bien travailler ici ?**

P4 : Non, après c'est le métier, voilà ça fait plus de quinze ans que j'enseigne maintenant, c'est l'enseignement que je vais quitter progressivement mais ce public-là ne me donne pas envie de partir.

**I : Peux-tu nous parler de la participation orale en classe ? c'est-à-dire comment tu la favorises ? Est-elle indispensable, facultative, obligatoire ?**

P4 : Concrètement, la participation orale commence dès qu'ils rentrent parce que j'ai des rituels hyper calés ou tout se passe à l'oral donc on est obligés de passer par là. Ensuite mes tables sont disposés en îlots, chaque îlot a une feuille de participation orale, sur ces feuilles là il y a le prénom des élèves, pour chaque prise de parole les élèves se mettent un bâton, quand tous

les enfants ont un bâton bonus ça leur fait une énergie, c'est la troisième colonne donc la ça leur fait une énergie, il faut avoir le plus d'énergie possible sur le temps donné à l'îlot, donc en général je fais deux, trois semaines par îlot et donc l'îlot qui aura le plus d'énergies à 10/10, le deuxième a 9, 8, ainsi de suite. Ensuite j'ai une dernière colonne qui s'appelle malus et c'est la colonne dans laquelle moi j'interviens je mets des bâtons quand par exemple un élève a oublié son cahier ou n'a pas fait son travail, n'a pas fait signer une éval, là c'est les points sanction et un malus ça vient annuler une énergie. Donc ils sont obligés de coopérer, ça veut dire que dans la table ils ne peuvent pas laisser un élève à l'écart ils sont tous obligés de parler. Si je n'ai qu'un seul qui intervient dans l'îlot et que les autres attendent que ça se passe il n'y aura pas de points, donc ils sont obligés de tous parler. Donc quand je constitue mes binômes je fais attention à ce que ce soit hyper hétérogène de façon à ce que tout le monde le fasse. Mes rituels de début d'heure, donc j'ai un assistant pour les feuilles justement à distribuer puis je n'ai un autre pour la date, heure, etc., ça je note au fur et à mesure et c'est pareil un élève ne repasse qu'une deuxième fois quand tout le monde est passé une première fois. Donc ça les oblige d'entrée de jeu on est obligés d'être à l'oral. Vous connaissez les phases de l'ANL ? Il y a la phase orale, la phase de compréhension et la phase d'expression. Quand je suis en phase orale il n'y a pas d'écrit donc on est que sur de l'oral donc là c'est 95% de mon cours j'ai envie de vous dire et j'ouvre mon tableau à la fin et ils ont le droit de copier à la fin. Ça c'est un truc qui est archi ritualisé, ils ne peuvent copier qu'à la fin de l'heure quand je leur dit de le faire. Donc les phases d'orale, sont que de l'oral, je n'ai pas de support et là ils sont en production, interaction à fond à fond et là il faut y aller parce qu'à tous les moments je les sollicite, à tout moment il faut y aller quoi. Il y a un copain qui va poser une question à machin et puis après je vais demander à bidule de reprendre la réponse de machin et donc ils sont obligés de s'écouter et de reprendre. Le fait de répéter ce qu'un camarade a dit, le fait de reformuler en passant à la troisième personne du singulier c'est super bien parce que ça les oblige à s'écouter, ça leur fait faire une petite gymnastique de grammaire et sans formuler quoi que ce soit. Je ne dis pas « Ah attention on passe à la troisième personne du singulier, on est au présent simple en anglais, vous oubliez on met toujours un « s », non ça je ne le fais pas. Ces phases-là sont géniales parce que du coup on fait vraiment que de l'oral et là ils sont obligés de tous y passer, je n'ai jamais une heure de cours, sauf des cas très ciblés avec des élèves en très grande difficulté, et encore on essaie de les accompagner, mes élèves parlent tous au moins deux fois. Après la phase de compréhension, donc ça peut être compréhension écrite ou orale là c'est pareil il y a bcp d'oral parce que déjà je fais une contextualisation assez importante et après je lis le texte, on fait un travail de compréhension sur le texte avec des questions de

compréhension et ensuite c'est à eux de le lire. Et comme on l'a déjà bien travaillé en amont, ils m'ont entendu le lire deux fois, on fait leurs réponses aux questions qui évidemment portent sur le texte, la lecture du texte est bcp plus fluide. Je ne dis pas que c'est génial mais c'est plus fluide que ce que j'ai pu constater les années passées et du coup ils veulent lever la main pour lire, ce que je ne vivais pas en méthode actionnelle quoi. Donc ça c'est hyper intéressant aussi, le fait de faciliter l'écrit avec un travail très important avant à l'oral c'est magique. Du coup il y a beaucoup moins d'obstacles à la lecture. Donc ça c'est important.

**I : Tu constates un grand écart par rapport à ce que tu faisais toi en perspective actuelle?**

P4 : complètement. Bah avant c'était du déchiffrage, je sentais que c'était du déchiffrage, déjà ils ne levaient pas la main pour lire, c'était compliqué, là maintenant je sens que quand ils lisent, évidemment ce sont mes documents, que je crée, je sais ce que je leur donne, je fonctionne en spirale donc il y a des choses qu'ils ont déjà vu donc ça les aide puis il y a aussi des choses quand même dures, quand il y a des choses dures je sais que je ne vais pas demander à celui qui est un peu en galère aussi fin voilà. Mais le fait d'avoir énormément travaillé à l'oral avant facilite énormément les choses. Là c'est pareil il y a quand même, parce que du coup c'est pareil l'écrit arrive à la fin de l'oral, je les fais copier à la fin.

**I : donc l'écrit c'est toi qui l'a préparé en amont ou tu le prépares en même temps avec les élèves ?**

P4 : La trace écrite de phase de compréhension c'est les réponses aux compréhensions du texte ou du support. C'est leur production à eux, il n'y a rien qui sort de ma bouche. Et ils ne peuvent copier qu'à la fin. C'est-à-dire que je note au fur et à mesure, je ferme mon tableau et je rouvre mon tableau qu'à la toute fin, les dix dernières minutes, ils savent et ils copient. Je passe d'abord par une phase d'oral ou je leur demande ce qu'ils veulent écrire et après ils passent à l'écrit. Je ne fais rien produire sans que ce soit vu d'abord à l'oral. Donc évidemment ça prend beaucoup de place.

**I : Ils disent aussi des mots ou des phrases ?**

R : Jamais de mots isolés.

**I : Ce sont des phrases complètes ?**

P4 : Toujours, ce qui fait qu'un élève en difficulté il va commencer à dire un truck et on sent qu'il est embêté et bah machin tu l'aides, bidon tu répètes ce qui fait qu'on a besoin de 4 élèves pour faire une phrase et bah je vais vouloir que les 4 qui ont aidé à faire la phrase disent la phrase convenablement. Mais je ne m'arrête jamais à un mot isolé ou à 2 ou à 3. Je veux un énoncé complet, donc bah forcément il y en a pour qui ça va prendre plus de temps mais ce n'est pas grave on s'en fiche. Mais oui, c'est à chaque fois complet.

**I : Du coup tu as eu des groupes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> ?**

P4 : Pas de 3<sup>e</sup>. J'ai fait de 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> et après j'intervenais auprès des lycéens en décrochage scolaire à la MLDS.

**I : D'accord et en termes de difficulté en 6<sup>e</sup> par rapport à la 4<sup>e</sup> et à un certain écart ? Car quand tu dis que quand il y a une personne qui a des difficultés pour faire une phrase et que d'autres personnes interviennent est-ce que c'est dans chaque niveau ?**

P4 : Oui oui. Après quand on t'es face en 4<sup>e</sup>, on a quand même des énoncés plus complexes, l'énoncé est plus long. En 6<sup>e</sup> si t'es juste par exemple dans la séquence sur le verbe des gours et les aliments forcément ça va être plus restreint. Après l'intérêt aussi de travailler avec l'approche actionnelle c'est de chercher à produire des énoncés avec un peu plus de contenu aussi, donc même en 6<sup>e</sup> on va très vite aller faire une opposition dans une phrase ou rajouter des choses. On va faire très peu de phrases courtes en fait. Ou alors ce sera une phrase courte mais on en ajoute une deuxième puis une troisième, on va essayer quand même d'allonger un peu. Mais évidemment en 4<sup>e</sup> une proposition qui est beaucoup plus longue, les élèves en difficulté on va avoir besoin de béquilles.

**I : Du coup à ce moment-là est-ce que tu penses que l'hétérogénéité du groupe aide ? Le fait qu'il y ait des niveaux disparates aide ?**

P4 : Bah on en a besoin, ça m'aide beaucoup parce que je ne veux pas les corriger. Donc j'ai besoin « Oh ! » c'est très expressif vous voyez le truc donc « Ah bah non la ça va pas machin » donc « hop aller truck tu l'aides » fin d'ailleurs je ne dis rien, j'attends qu'ils sollicitent, ça vient de manière spontanée pour les mêmes. En plus ils se rajoutent des points parce qu'ils ont aidé un copain et ça fait des bonus donc ils fonctionnent bcp avec ça donc baf ! ils rajoutent et puis bon le copain il finit par produire un énoncé complet.

**I : La tu as dit qu'ils travaillent en îlots, c'est en binôme ou à 4 ?**

P4 : Par 4.

**I : Tu as un peu répondu à la question suivante, on voulait savoir comment tu évalues la participation et donc c'est avec la feuille ?**

P4 : Oui

**I : Est-ce que tu pourrais nous donner quelques critères ? En plus de la fiche de notation tu dois avoir des critères ?**

P4 : Je vous montre le tableau. Donc là je mets évidemment les prénoms des élèves, pour chaque prise de parole en énoncé complet, ils vont se mettre un bâton, quand tout le monde a un bâton ça fait une énergie. Et des fois j'ai des activités typiquement dans la phase d'oral je fais modéliser à un moment donné donc je fais venir deux élèves au tableau pour se poser des questions/Réponses, et ça c'est un peu intimidant et je rajoute des énergies. Donc j'ai des activités qui donnent aussi de l'énergie. Quand tous les élèves ont parlé une fois c'est une énergie et le malus c'est la sanction.

**I : et donc tu n'évalues que ça ?**

P4 : pour la participation à l'oral en classe oui. Je n'ai pas d'autres notes, évaluations. Après j'évalue la production orale, la compréhension de l'oral, l'interaction orale et tout ça mais pour la participation en classe c'est mon seul support.

**I : ces notes de participation se font tous les mois ?**

P4 : tous les 15 jours voire 3 semaines c'est plutôt 3 semaines avec les grands, les petits comme je les ai 4 heures par semaine on a le temps de faire un sacré paquet de fiches. De fois c'est déjà rempli. En général c'est 3 semaines donc c'est pas mal.

**I : et donc finalement l'impact que cela a sur les élèves c'est positif ?**

P4 : ah oui moi je trouve e

**I : Ou est-ce que tu trouves qu'il y a des élèves qui trouvent ça dérangent d'avoir une grille comme ça ?**

P4 : Pas du tout. Après ils se prennent la tête entre eux pour qui va noter les points. Bah lui il a noté les points alors que c'était pas le moment, OK ils vont se prendre la tête sur ça mais c'est la gestion de classe on s'en fiche mais ça ne les empêche pas de participer. Alors après ce n'est pas l'outil qui les permet de participer, c'est la façon dont on travaille qui leur donne envie inconsciemment de le faire. Et après il y a quand même cette histoire de carotte de note ou certains sont très très attachés à ça et ils veulent absolument avoir une meilleure note que le groupe là-bas, que eux la machine truc donc ils sont très très vigilants à ça. Donc ça après je respecte, ça fait partie du système et puis si ça leur permet de bosser je m'en fiche moi, ça me va très très bien.

**I : et parmi les facteurs, justement tu dis c'est par rapport à la note, est-ce que tu penses qu'il y a d'autres critères qui rentrent ? par exemple le thème que tu vas étudier avec eux, ta séquence..**

P4 : Alors, oui, du coup ça va être le contenu de ton cours ou là tu as besoin. Là, il faut aller chercher.

**I : Est-ce qu'il y a d'autres critères qui affectent les élèves et par la suite la participation à l'oral ?**

P4 : Alors oui, l'énergie que tu envoies dans ton cours elle est juste primordiale. Si on est pas avec eux et bah ils vont rien produire quoi ou alors si mais ça ne va pas être ce qu'on attend. Alors c'est sûr que d'une part il y a notre énergie, ce qu'on amène, d'avoir un lien avec eux c'est hyper important ; Après moi je suis peut-être un peu trop comme ça mais je trouve que c'est important. Moi je n'arrive pas à faire cours à mes gamins sans qu'il n'y ait une blague ou un lien ou un truc que c'est important. On est pas juste dans la posture de prof et d'élève, évidemment que c'est essentiel mais surtout en REP + je trouve que c'est quand même important de prendre trois minutes avec Pierre, Paul Jacques, machin, parler ou savoir comment ça va dans la classe fin voilà. Ça c'est important. Quand on voit que ça ne va pas, qu'il y en a un qui fait la tronche, mettre un mouchoir et se dire j'en parlerai plus tard ce n'est pas une bonne idée parce que c'est sûr qu'il ne va rien produire pendant l'heure. Alors que si on prend deux minutes le temps que tout le monde s'installe, qu'on fasse les rituels, alors comment ça va aujourd'hui. Je vois que ça ne va pas. Aller je te fais confiance. » Juste ça, parfois 30 secondes ça suffit. Ça peut suffire. Je ne dis pas que c'est magique à chaque fois mais juste prendre en considération qui on a en face de nous. On est des êtres humains quoi. Et le fait de

dire bonjour, c'est pas à qui tout le moment, au début d'heure quand je suis à la porte je veux qu'ils me disent bonjour individuellement et je leur dis aussi bonjour individuellement je trouve que c'est important. Tout comme au moment de partir, c'est moi qui ouvre la porte et on se dit au revoir individuellement, je trouve que c'est hyper important. Ça sonne t'as même pas eu le temps de terminer et ils partent, Non, t'es dans mon cadre, tu restes dans mon cadre jusqu'à ce que moi que lève ensuite. Et on se dit au revoir correctement. Si l'heure s'est mal passée, on s'est fâché, peu importe on se dit au revoir correctement. J'estime que ça fait partie du cadre nécessaire pour qu'on soit dans des conditions pour essayer de produire quelque chose. Si on ne pose pas ce cadre-là, ils ne feront rien d'efficace.

**I : Et tu disais que c'est toi qui faisais tous les documents et donc quand tu prépares tes documents tu penses à leurs centres d'intérêt, à la thématique ?**

P4 : Oui. Alors après je suis beaucoup sur les, tiens ça tombe bien ce matin on a parlé sur les progressions avec des collègues, là j'ai mes progressions de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>. Voir ce qui se passe ailleurs et parler d'autres pays, ils adorent ça. Donc c'est un super levier. Parler des habitudes des pays, leur faire découvrir les fonctionnements des sports, de l'école, les loisirs, les villes ça ils sont super fan donc ça ça fonctionne super bien, parler eh ouais de la nourriture. Alors après c'est l'ANGE qui fait ça aussi on parle de nos expériences. Donc comme on parle de nous, alors déjà ils apprennent ça sur nous. Chez les petits c'est très vrai, chez les 6<sup>e</sup> et les 5<sup>e</sup> c'est très vrai les 4<sup>e</sup> ça se tasse un peu mais d'apprendre des choses sur nous c'est « ah mais c'est vrai ça madame vous habitez vraiment là-bas ? Vous avez vraiment fait ça ? » mais c'est marrant c'est trop rigolo. Et puis moi je m'en fiche c'est pas un sujet je m'en fiche. Et du coup bah ça les « ah bah elle me raconte ça, « ah c'est vrai et tout c'est trop bien » fin ou « ah ah c'est abusé madame quand même » mais c'est pas grave on s'en fou, il y a ce petit truc et du coup les faire parler d'eux c'est aussi hyper motivant. Parce que je ne leur demande pas de parler d'un personnage fictif qu'on ne connaît pas, qu'on a jamais vu qui n'existe pas machin truc, là on parle de nous. Donc le fait de parler de nous ça va être, on va commencer par moi, après ça va parler d'eux, après on va parler du copain après on va parler de la classe entière, donc on est sur nous et c'est hyper important parce qu'on est sur nos expériences et puis des fois il y en a qui disent « moi je n'ai jamais fait ça » ou « j'ai pas ça » bah c'est pas grave t'apprends à le dire en anglais. Ce n'est pas grave tu ne dois pas être limité par ce truc-là. Après je fais très attention quand même quand j'établis mes séquences à ne pas les mettre en difficulté donc il faut que je réfléchisse et ils m'ont surpris, il y a eu des 4<sup>e</sup> ils ont dit des choses et je me suis dit

« oh lala je vais aller sur ça je ne sais pas trop ce que ça va donner » et ensuite ils m'ont étonné parce que bah non ils ont tjrs un truc à dire en fait donc ça c'est intéressant.

**I : quand tu dis que tu t'adaptes est ce que tu appliques la différenciation pédagogique ou est-ce que justement tu prends en compte tous les élèves, alors on parle d'élèves allophones, on a dit des niveaux disparates, etc. mais tu disais que tu prépares tes propres documents est-ce que justement tu prends en considération qu'il y a des niveaux différents et tu distribues par exemple des docs différents ?**

P4 : non je ne fais pas de documents différents, c'est pour tout le monde la même chose. Maintenant dans ce que je leur produit, ce que je leur présente je fais en sorte déjà qu'on ait repris comme ça fonctionne en spirale qu'il y ait quand même des liens mais de structure et de vocabulaire ce n'est pas forcément les mêmes personnages, mais au moins qu'il y ait des points de repères enfaite que ce soit pas une page qu'avec de l'inconnu parce que ça c'est vachement dur. Et la longueur des phrases aussi je fais attention pcq oui de fois je m'enflamme, bah oui mais non je me remets dans les basquettes d'un gamin. Enfaite je me remets et quand je construis mes séquences je me dis est-ce qu'un élève moyen de ma classe, donc j'ai un élève type en classe, je me dis est-ce que lui est capable de faire ça, est-ce qu'il est capable de me répondre ça, est-ce qu'il est capable de produire ça. Je me mets dans cette situation-là.

**I : donc tu te projettes à chaque fois ?**

P4 : oui pour un élève qui est très en difficulté, bah je vais avoir besoin des paires, je vais avoir besoin de deux pour venir en béquilles et essayer de l'accompagner mais je ne souhaite pas donner des documents différents. Pcq déjà je n'ai pas bcp, j'ai que la compréhension écrite et après c'est mes grilles d'évaluation en fait, je n'ai pas tant de documents que ça. Donc je fais en sorte que ça puisse être gérable. Après évidemment quand j'aborde de nouvelles structures, que c'est dense, je pense notamment aux 4<sup>e</sup> je n'ai pas le choix, il faut qu'ils y passent quoi donc la ça peut être un peu laborieux.

**I : Mais après tu gères le reste à l'oral ?**

P4 : Mais après ça ne suffit pas, j'ai bien conscience que des fois ça ne suffit pas. Je n'arrive pas à tous les faire comprendre l'intégralité d'un texte et ()

**I : mais au moins ils ont participé à l'oral, ils ont produit des phrases ?**



P4 : Essayer de produire un peu qq chose, on essaye qd mm de faire qqchose.

**I : du coup pour les élèves allophones on fait comment ? si jamais tu prends les mêmes documents pour tout le monde et que celui-là ne comprend peut être pas l'anglais ?**

P4 : il y en a qui ne comprennent pas l'anglais et qui se retrouvent en 4<sup>e</sup>, c'était le cas cette année, qui arrivent en classe de 4<sup>e</sup>, qui n'ont jamais fait d'anglais et bah ils sont là sauf que moi je ne peux pas leur refaire le programme de 6<sup>e</sup> alors que je suis avec le programme de 4<sup>e</sup> avec les autres, je ne peux pas les stigmatiser sur ça donc je vais les cibler sur certains moments phares du cours ou alors je vais leur demander de répéter les énoncés de Jean Paul Jacques, voilà. Je vais plutôt fonctionner comme ça.

**I : donc ils font quand même de la production ?**

P4 : alors c'est pas forcément de la production, ça va être de la répétition , ça ne va pas être de la vraie production, en fait pour certains c'est trop compliqué mais pcq fin c'est plus lourd que ça.

**I : c'est pareil que ce soit pour les élèves allophones que les élèves bilingues ? t'en as eu ou pas ?**

P4 : oui j'en ai eu.

**I : Du coup à ce moment-là qu' on fait ?**

P4 : et bah ils s'ennuient très vite quel que soit la méthode que t'appliques en fait donc voilà je compose, je les mets sur les groupes ou je sais que ça va être un peu galère et bah tu vas aider un peu voilà mais ce n'est pas idéal c'est certain, ce n'est pas idéal.

**I : donc à ce moment-là tu vas évaluer l'implication et non pas la participation ?**

P4 : j'attends quand même une certaine participation parce que je ne veux pas non plus que l'élève bilingue se dise « bon je sais tout dire du coup je ne le dis pas » comme je leur demande de parler d'eux il y a forcément qq chose à dire ou parler du copain c'est pas juste de l'évaluation de la maîtrise de la langue enfaite moi j'ai un fond quand même dans ce que je leur demande donc à partir de ça si on est en train de parler j'en sais rien des dernières vacances bah tu peux forcement dire ce que tu as fait pendant ces dernières vacances et puis tu peux quand même me

dire ce que ton copain a fait pendant ses dernières vacances donc forcément tu sais le dire, très bien, et bah vas-y fais le.

**I : En ce qui concerne maintenant la motivation, on a remarqué avec l'ANL que c'est par rapport à ce que tu dis, en lien avec la note, mais s'il n'y avait pas eu de grille d'évaluation je pense dans chaque îlot est-ce que tu penses que la motivation a un impact ?**

P4 : je ne sais pas car je n'ai jamais fonctionné sans grille, je ne sais pas. Maintenant, voilà ils sont très habitués à ça. Après j'ai qqchse qui fonctionne très bien à l'oral dans mon rituel, c'est mon *gassing game*, je prends des flashcards, une flash par jour ça peut être un pays, un objet, un métier, une célébrité fin peu importe qui, et ils doivent me poser des questions pour savoir qui c'est. Et là je ne me prends pas la tête sur la correction grammaticale. Sauf si vraiment c'est catastrophique je rebondis sinon ce n'est pas grave si ce n'est pas génial. Le but du jeu c'est de deviner quelle est la carte sur mon bureau et donc là là ils posent plein de questions, ils peuvent prendre des points mais là je sens que c'est le jeu qui les anime et quand je le fais pas, le jour où j'ai oublié de prendre une flashcard « non mais madame on a pas fait le *gassing game* » non bah oui je sais, je n'ai pas pensé aujourd'hui » bon mais je sens que là c'est le jeu qui les attire alors que des fois c'est pour trouver un truc bidon hein mais ils sont trop contents et puis après on en parle un petit peu, j'en sais rien si c'est un pays du coup je vais poser des questions sur ce pays-là, ça va être l'occasion de parler d'autre chose avant d'entrer vraiment dans mon cours quoi. L'aspect jeu, je pense que si ça devait durer dix minutes ça n'aurait pas du tout le même effet mais là ça dure quelques petites minutes, j'en sais rien, 3 ou 4 minutes pas plus et ça je sens que ça les, même les grands, d'ailleurs je pense que ça plait plus aux grands. Cette phase un peu ludique de jeux, mais après on s'arrête on retourne à la séance. Non mais même eux, je pense que c'est vraiment, j'en sais rien je parle pour eux, mais je pense que ça marche bien je pense que c'est cool après l'ANL fait que de toute façon ils vont tous être amenés à parler. Je parle de moi, je leur pose une question et puis je pose encore à machin et puis à Pierre, nan, nan, nan et puis après répète ce qu'elle a dit et puis toi répète là, j'ai oublié, na na na. Bon et puis après je leur demande de répéter la question et après c'est eux qui font tourner la question donc en fait ça fuse quoi, je reste qd mm un chef d'orchestre qd mm pour distribuer la parole et pour faire reprendre et machin mais du coup ça tourne, une fois qu'ils ont compris comment ça fonctionne, les très bons élèves comprennent très très vite le fonctionnement de la méthode et du coup ils écoutent, une fois, deux fois, et c'est parti en fait et ils se mettent dans la boucle et ça entraîne vachement la classe.

**I : Une question par curiosité, l'année prochaine je suppose que tu vas récupérer d'autres élèves qui ont travaillé avec la perspective actionnelle et donc il faut qu'ils s'adaptent, est-ce que c'est compliqué pour eux ou pas ?**

P4 : Non, non car de toute façon je remets tout () tu vois ma toute première heure voilà, j'explique mon fonctionnement machin truc et puis après on fait, donc forcément il y a une mise, à chaque fois hein, dès que je commence une nouvelle séquence je me remets en danger en fait puisque je n'ai pas de support quand je commence une séquence « voilà aujourd'hui c'est une nouvelle séquence, tel thème, l'objectif final ça va être ça, la tâche finale ça va être ça les gars » voilà fin. Après c'est parti on y va et on parle. Et là je peux me prendre des vides hein, je peux passer des trente secondes, des une minutes sans qu'il y ait personne qui lève la main, ça peut m'arriver, mais tant pis c'est pas grave, donc je le note et je sais que pour la prochaine fois il faudra que je fasse différemment mais j'insiste puis j'arrive à les faire parler quand même. De toute façon si tu veux je me remet inévitablement dans cette situation à chaque fois que je fais une phase d'oral puisque je les mets face au truck voilà, j'ai posé un énoncé, j'ai une question ouverte, maintenant à vous les gars. Ils comprennent qu'on y va, très très vite ils voient comment ça fonctionne, que ça va être de l'interaction entre eux, qu'il faut modéliser venir devant les autres... Alors au début ils aiment pas du tout « ah bah non on va pas faire ça », bah oui mais ça donne des points. Alors les autres ceux que j'ai eu les années passées j'en ai tjrs 3 ou 4 « mais si tu vas faire des points, tu vas faire des points aller on y va » et puis après ils voient que ça fonctionne et du coup qu'on produit. Le fait de produire aussi des énoncés alors c'est inconscient pour eux, mais le fait de produire des énoncés c'est quand même très important.

**I : Penses-tu qu'un(e) élève qui parle plusieurs langues aura plus de facilités pour en apprendre d'autres ? Et donc participer davantage ?**

P4 : je ne sais pas... je ne suis pas suffisamment penché sur ça, je n'ai pas suffisamment fait gaffe

**I : est-ce que ça leur permet de participer davantage... ? Alors tu disais quand ça parle de culture, d'autres pays, les modes de vie etc on sent que ça les intéresse, est-ce que c'est peut-être dû aussi à leur expérience personnelle peut être pcq ils viennent d'horizons différents mais aussi à leur répertoire linguistique peut être qui est si riche,**

**est-ce que tu penses que ça peut être un critère qui fait qu'ils pourraient participer davantage ?**

P4 : oui probablement.. je ne suis pas convaincue car là j'ai des prénoms en tête de noms, mais je pense qu'il faut quand même, c'est un avantage mais c'est un avantage quand ça fonctionne bien, cognitivement parlant. Si on est face à un élève qui a des difficultés, bah c'est plus fort que ça enfaite. C'est mon retour, je n'ai pas suffisamment réfléchi mais si je réfléchi juste avec les mômes que j'ai eu cette année, je dis oui ils ont cette ouverture, là, maintenant et ben là on est au collège on est pas à l'époque la plus facile pour eux machin mais je ne suis pas convaincu, il faudrait que ... je sais pas, c'est alors des langues trop éloignés pour le coup, je ne sais pas

**I : Alors après je ne sais pas si tu sais ce est-ce que tu sais ce que c'est l'approche plurilingue ?**

P4 : L'approche plurilingue non.

**I : car notre mémoire porte un peu sur ça en tant que levier on a cité l'approche plurilingue et on pensait que ça pouvait favoriser le fait qu tu parles plusieurs langues, l'espagnol, l'arabe, etc. et d'où la question, c'était pour savoir si tu savais en quoi ça consiste, etc.**

P4 : Non, après je pense que c'est à l'oral qu'on fait bcp de choses maintenant un élève qui parle une autre langue mais qui ne l'écrit pas forcément il a pas les codes de l'écrit et nous comme on est dans un système où on vient formaliser bcp plus de choses à l'écrit, or je ne parle pas de l'ANL, je parle de manière générale, du coup je pense que ce levier-là peut être mis à mal en fait. A l'écrit ça peut être compliqué mais à l'oral ça peut aider, de mon point de vue.

**I : Par rapport à ce qu'on a discuté, est-ce que tu pourrais nous donner une définition de participation ?**

P4 : Participer c'est lever la main et produire quelque chose

Annexe 6 : Entretien avec l'enseignant(e) d'anglais 2

(I : Interviewer, P5 : professeur(e) n°5)

**I : Est-ce que tu pourrais nous raconter un peu ton parcours professionnel ?**

P5 : Ça fait 12 ans presque 13 ans que j'enseigne. A la base moi j'ai fait mes études à l'étranger en Grande Bretagne et je m'étais qualifié en tant que prof de langue française, sauf que j'ai ensuite occupé des postes à l'étranger partagé avec donc ISL (*english second language*) donc je faisais à la fois du français LV1 et de l'anglais pour les allophones. J'ai enseigné du coup 4 ans au total au Royaume Uni puis 3 ans aux Etats-Unis avant de revenir en France il y a 5 ans ou j'enseigne maintenant ici l'anglais, à temps plein, l'anglais LV1. Je suis resté à chaque fois sur des langues vivantes, ce n'était pas comme on peut avoir ici du français littérature, voilà langue vivante donc prof de langues vivantes. D'ailleurs, le CAPES étranger que j'ai passé au Royaume Uni précise bien CAPES langue vivante. Ce n'est pas précisé CAPES français ou CAPES espagnol, juste langues vivantes. Parce que souvent on sait qu'à l'étranger, au Royaume Uni normalement on enseigne deux langues. Que ce soit français plus espagnol ou français plus allemand ou autre.

**I : Car là on est en REP et est-ce que auparavant tu as travaillé dans des établissements lambda ?**

P5 : Ouais, j'ai fait à la fois des établissements publics et privés. J'ai fait à la fois des établissements lambda, des établissements très particuliers et des établissements très difficiles. J'ai vraiment fait toute la panoplie et j'ai l'impression d'avoir quand même eu, fin 12 ans ça fait quand même, 12 ou 13 ans j'ai un peu du mal, et j'ai vraiment l'impression d'avoir fait le tour complet fin d'avoir vu la panoplie enfaite de tous les établissements, en gros quoi, de ce que pourrait offrir à chaque type d'établissement, voilà. Et j'ai fait à la fois du collège et du lycée.

**I : Travailler ici a été un choix de mutation ? personnel ?**

P5 : Vu que mon diplôme étranger n'est pas reconnu en tant que titulaire en France... contractuel cet année. Le rectorat m'a proposé, c'est le premier poste qu'on m'a proposé en début septembre. J'ai dit oui. Alors la dame au téléphone m'a précisé « vous savez que c'est en REP + » et enfaite clairement je me suis dit oui il y a pas de soucis mais parce que justement j'en ai fait par le passé, soit en France, soit dans des établissements similaires à l'étranger, et je me suis dit oui il n'y a pas de problème.

**I : Et tu penses continuer dans ce type d'établissements ?**

P5 : Intéressant comme question parce que justement à la soirée d'hier soir j'en parlais avec les collègues. Honnêtement je ne sais pas. Parce que, maintenant il se trouve que par, c'est en

rapport avec une problématique personnelle, c'est vrai que je suis à mi-temps et c'est une espèce de mi-temps thérapeutique où c'est vrai que moi je me fatigue assez facilement. Et, c'est beaucoup beaucoup d'énergie ce genre d'élèves, et même à mi-temps et enfaite c'est ça ce qui me fait hésiter pour par exemple rester en REP +.

**I : Donc c'est qu'une question d'énergie et non pas parce que cela te dérange ?**

P5 : Ah non, non, non. Je ne me dis pas « ah la la, ces élèves la... » non, non. Parce qu'en effet ça pourrait être des clichés... non, non, non, c'est juste que ça prend beaucoup d'énergie et je n'ai plus autant qu'il y a douze ans, quand j'ai commencé à enseigner.

**I : Car même le rectorat a bien précisé quand on t'a proposé ton poste qu'il s'agissait d'un collègue type REP + ...**

P5 : Oui, oui. Et moi je me suis dit, après que la dame ait dit ça, la gestionnaire, je me suis dit OK parce que c'est un mi-temps. Mais là cette année je me rends compte que même à mi-temps, pour moi c'est très très fatigant du point de vue de la maladie. Donc, après non ce n'est pas parce que c'est une REP, que je n'ai pas forcément envie de continuer dans ce genre de .. non, non. Et d'ailleurs, j'étais un petit peu mal au prof quand j'ai commencé il y a quelques années-là, il y a douze treize ans, j'avais en tête l'espèce de cliché du prof qui va aller sauver ses élèves qui veut tout faire pour eux, qui veut les extirper de, de, là où ils sont, de leurs conditions. Et moi il se trouve que j'ai moi-même grandi dans une zone HLM assez difficile avec une maman qui n'avait pas beaucoup d'argent, on allait souvent... J'avais des élèves moi cette année qui me disaient « oui vous avez pu voyager, vous avez plein d'argent » fin non, j'ai grandi avec rien du tout, on allait à la banque alimentaire pour s'alimenter, on aller acheter des fringues à Emmaüs. Et enfaite, moi qui a connu enfaite ce genre de difficultés étant gamin, j'avais un petit peu ce cliché du prof qui va aller faire tout ce qu'il peut pour les aider, les sauver, mais ça prend beaucoup d'énergie.

**I : On va rentrer directement dans le sujet. Peux-tu nous parler de la participation orale en classe ? C'est-à-dire, est-ce que tu penses qu'elle est indispensable ? obligatoire ? facultative ?**

P5 : Clairement je pense qu'en cours de langues elle est, alors obligatoire si on veut, on ne peut pas faire sans je pense clairement, fin, on peut tout à faire faire des cours où il y a que de l'écrit, clairement on est hors programme et puis c'est clairement pas comme ça qu'on va venir apprendre une langue. Et moi d'ailleurs, quand j'ai fait mon équivalent du CAPES au Royaume Uni, l'axe principale pour l'année de stage, pour les langues c'était surtout l'écrit ça vient en dernier, c'était de l'oral à fond et l'écrit vient mais vraiment en dernière chose. Et puis il y a aussi beaucoup d'études qui démontrent que c'est la compétence la plus difficile à maîtriser

sur les 4 ou 5 ça dépend comment on découpe. Donc non fin clairement je pense que c'est primordial et cette année j'ai fait... vous avez interviewé X ?

**I : Oui.**

P5 : Voilà, j'ai fait avec elle une journée, fin une séance de formation sur l'ANL et clairement je pense que c'est la chose à faire. Il faut de l'oral à 90% et de l'écrit bien sur mais un minima, et ça vient renforcer l'oral et pas l'inverse, fin ça j'en suis convaincu. Et c'est comme... c'est pareil là on a souvent, je parlais avec les collègues là de la problématique des élèves qui sont faibles en langues, etc, et ce qui manque aussi c'est la pratique à l'extérieur pour ces gamins, et je ne parle pas de pratique style « je vais lire les News en anglais » fin si, c'est très bien, mais non, une pratique orale en faite ; de l'écoute ou de pouvoir parler anglais avec des copains/copines. Non je pense que c'est clairement, absolument primordial. Et les élèves moi de toute façon, par expérience, ceux qui réussissent le plus dans mes cours sont des élèves qui déjà 1 prennent souvent la parole en classe et 2 pratique à l'extérieur et pratique à l'oral. Je pense qu'il n'y a pas de mystère, après je peux peut être me planter, mais je pense que voilà.

**I : Tu penses qu'un élève doit participer combien de fois sur une séance ?**

P5 : Il n'y a pas forcément de...ouais c'est difficile. Je pense qu'il n'y a pas forcément de seuil à partir de ... c'est plutôt une pratique régulière sur les semaines, sur l'année parce que je pense que ce n'est pas participer et se planter complètement ou alors dire n'importe quoi et puis... non, non je pense que c'est, je ne pense pas qu'il y ait de seuil à proprement parlé. Ouais c'est difficile, car j'ai quand même envie de répondre oui quelque part mais c'est qu'il faut forcément une pratique, c'est ce que je viens de dire

**I : Pour reprendre, peut-être, est-ce que participer pour toi c'est juste dire un mot et pas forcément faire une phrase ?**

P5 : Non il faut que ce soit, quand je parle de participation il faut que ce soit construit, complet et d'ailleurs j'insiste, je les embête tout le temps les élèves parce qu'ils sont, à chaque fois je les reprends, je dis des phrases complètes et ils disent « ah c'est chiant » Non il faut, car c'est très bien de lever la main, de donner juste un mot ou deux et puis de le faire 5 fois d'affilée, mais non. Quand je parle de participation c'est vraiment de la participation, des phrases construites et puis des dialogues pourquoi pas de temps en temps. Moi je fais souvent des « Pair works » dans mes cours ou ils sont à deux, pour dialoguer, des trucks fictifs un peu « neuneu » et « bête ». Ouais, des dialogues en continu, des choses ou on ne recite pas juste ce qu'il y a sur le cahier ou au tableau. Non non, participation pour moi = chose construite, réfléchie.

**I : Est-ce que tu penses qu'il y a des façon de faire pour favoriser la participation orale ? Comment peut-on favoriser la participation orale ? [pour recentrer] Quels sont les facteurs qui interviennent pour favoriser la participation orale ?**

P5 : Il faut clairement que les élèves soient à l'aise. Moi dans mes cours sa passe déjà par, j'essaie pourtant de mettre en place une espèce de cadre clairement parce que c'est facile a dire mais où il y a de la bienveillance où on est là pour... moi je leur dis que les cours de langues c'est une espèce de grand dialogue, qu'on fait a plusieurs et du coup il faut savoir s'écouter parce que si on parle tous en même temps, clairement on ne comprend rien, pareil en français. Et puis, alors après oui le savoir mettre en place un cadre où ils se sentent à l'aise, ou ils ne se sentent pas jugés. Et puis pareil au niveau des activités que ce soit aussi atteignable clairement. Alors après oui, chacun fait ses cours comme il l'entend mais il faut clairement s'adapter au niveau quoi. Après que ce soit, j'aime bien utiliser les jeux aussi, j'ai des des, j'ai des espèces de dés je crois que c'est 18 ou 16 faces je ne sais plus, mais en gros je les lance parce que j'ai une liste d'élèves et je tire au hasard « tiens tu vas prendre la parole nanan » alors ça c'est un peu dur car clairement on les force enfaite, certains n'ont pas envie que ça tombe sur eux mais certains il faut les forcer pour avoir ce genre de choses. Après la question est est-ce qu'ils vont être capables de faire des phrases construites, de vraiment participer, de ne pas juste me dire un mot ou deux ou de balbutier.

**I : Comment tu mettrais en place une évaluation pour la participation ?**

P5 : J'avais un système, alors j'entends travailler en ilot comme l'ANL vu que ça vous parle, et d'ailleurs X je l'ai retrouvé et elle faisais le même système que j'utilisais il y a quelques années. Alors ça fait quelques temps que j'ai abandonné ça, mais j'avais une espèce de système en ilots ou ils avaient une carte au centre qui pourrait .. la participation. La moi je suis passé sur un système ou j'ai des profs assistants enfaite, je donne à deux élèves différents dans la classe, alors ça tourne c'est jamais les mêmes à chaque séance, je donne une feuille d'appel ou ils notent au fur et à mesure du cours et mettent des battons à chaque élève qui a la parole, ça ça les motive un petit peu car il y a une note derrière, il y a une carotte clairement il leur en faut une.

**I : Est-ce que tu pourrais nous donner certains critères d'évaluation ?**

P5 : Oui, je les évalue avec les bâtons. Tant de bâtons est égal à une note. Pareil quand il y avait la feuille au milieu de la table, quand une table arrivait à 10 ou 15 bâtons on arrêtait et ça donnait une note pour tout le monde. Après il y avait pas de critère dans le sens ou ça venait pas compléter les critères qu'on peut trouver dans les référentiels de compétences. Ca ce sont



des choses que je vais mettre dans l'évaluation orale, la du coup ils ont leur grille de notation et puis du coup je fais référence au référentiel.

**I : Et la tu évalues le fait de participer, de faire une phrase ?**

P5 : Oui c'est pareil. La consigne pour ceux qui notent avec des bâtons c'est que c'est pas juste je lève la main et je donne un mot. Non il faut que ce soit quelque chose d'un peu plus construit. Et toute participation n'est pas comptabilisé. Si c'est juste un mot de vocabulaire ou je lâche une bêtise, non clairement.

**I : Est-ce que tu penses que cette manière d'évaluer peut avoir un impact positif ou négatif sur la participation à l'oral ?**

P5 : Oui bien sûr. Totalement. Moi j'ai des élèves qui sont venus et se sont plaints, par exemple. Alors certains en sont très contents, je n'avais même qui arrivaient en début d'heure et disaient « je veux noter les bâtons... ». J'ai vu les deux enfaite. Le cote ça me booste, j'ai envie et puis côté aussi « ah bah non... moi je n'ai pas envie puis ce n'est pas juste parce que si je ne participe pas j'aurais une mauvaise note ou je n'ai pas note du tout ». Fin clairement moi je ne mets pas de zéro, je fais quand même... je vois s'il y a des élèves qui sont très très bas dans la notation pour l'oral je fais quand même l'effort de les interroger mais ... et certains se renferment encore plus enfaite. Certains ça les stresse ils savent que ça va tomber sur eux et puis limite ils tremblent et ils sont là mais non... mais ça j'ai envie de dire ce serait pareil même si je n'avais pas mis le système en place. Il faut bien que tout le monde participe à un moment ou à un autre, certains élèves il faut quand même aller les chercher, les forcer ouais, mais j'ai eu les deux ouais. J'ai même eu des parents qui se sont plaints. C'était en Angleterre, dans une école où j'enseignais, j'avais mis le système en place et les parents ne trouvaient pas ça très juste, le fait que certains... c'est vrai que pareil pour les ilots j'ai fait à la fois certaines fois les élèves pouvaient se mettre avec qui ils voulaient, certaines fois c'était moi qui faisais les ilots, certaines fois on faisait les deux, ils se mettaient puis après je faisais mes changements mais en effet, certains parfois on se retrouve dans des ilots où il y a 4 bons élèves qui sont très très bons, ça participe beaucoup, c'est eux qui ont les meilleures notes, le plus de bâtons etc. et vu que le système bloque à un moment donné pour tous on met à plat et on refait des ilots et certains se retrouvent avec des notes un peu plus faibles ou pareil le système de malus ; si sa papote dans un groupe on enlève des bâtons, on met un point malus à tout le groupe et clairement ça pose parfois problème quoi. Moi j'ai déjà vu le principal avec deux, trois parents qui se plaignaient que le système de participation orale était pas fair-play, du coup c'était pour les cours de français.

**I : Est-ce que tu penses que l'hétérogénéité du groupe affecte à la participation orale ? Tu t'adaptes ?**

P5 : Oui c'est là où j'ai fini par les mélanger et faire moi-même les groupes et ça c'était difficile parce qu'au début clairement « ah bah non je n'ai pas envie de travailler avec lui » et on a toujours envie d'être conciliateurs en fait mais non à un moment il faut juste dire non... et d'ailleurs moi les groupes j'avais à la fois au début des groupes de très bons et de groupes d'élèves qui faisaient quoi que ce soit pour se mettre ensemble, il y en avait qui clairement avaient envie de rien faire et du coup bah... oui... ils se complaisaient dans le fait que rester dans leur coin et les autres participaient. J'ai vu l'importance à bout d'un moment de, en fait faire moi-même des groupes ou bien de les laisser s'installer et de préciser que c'est moi qui fait les changements si je les juge nécessaires. Et d'ailleurs cette année j'ai fait des groupes suite à l'ANL quand j'ai vu X et j'ai fait attention à bien mettre au moins un ou deux bons élèves par groupe pour que ce soit quand même hétérogène. Et puis s'entraider mais bon ce n'est pas facile à l'oral.

**I : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre la participation et l'implication des élèves ?**

P5 : Oui je l'ai constaté, fin clairement enfin je pense l'avoir constaté, voilà, est-ce que j'ai fait une recherche, moi-même dans la classe... fin subjectivement je pense que oui.

J'ai envie de dire oui car je l'ai constaté puis faudrait reprendre les carnets de groupe et dire qui était là, voir une évolution sur l'année... j'ai envie de dire oui sans avoir de la matière derrière pour en être certain

**I : Car par exemple, s'il y en a certains qui participent et donnent juste un mot est-ce que ça veut dire qu'ils ne s'impliquent pas forcément dans le cours ?**

P5 : Alors non, il y en a qui sont très discrets, très très scolaires mais qui sont soit extrêmement timides ou autre... alors ça par contre j'ai bien remarqué que quand on les met, fin moi quand je les mettais dans un groupe avec un autre soit timide ou plus avenant alors il y avait toujours un moment de flottement quelques séances.. parfois quelques semaines. Mais ces élèves là finissaient toujours par se décontracter... fin je n'ai pas le verbe. Si il y avait quand même un changement subtil qui s'opère quand même et surtout que de toute façon avec ce système de points ils ont pas le choix. S'ils veulent, des points, vu que c'est pour tout le monde dans le même groupe, il va falloir y aller à un moment et je pense qu'on en revient à la carotte ou au fouet.... Après est-ce que c'est la solution idéale j'en sais rien

**I : Par rapport à la carotte, tu penses que la motivation est un facteur indispensable dans la prise de parole ?**

P5 : Pour une bonne catégorie d'élèves, pour une bonne majorité je pense que oui. Sauf ces élèves extrêmement scolaires qui se plaisent en cours, qui sont soit timides ou pas du coup mais je pense que la plupart ont besoin d'une carotte, d'une motivation, enfaite le mot marche comme ça malheureusement ... je pense qu'on veut toujours la récompense, quelque chose au bout du fil, fin...d'autant plus la génération actuelle, fin je me trompe peut être après, ça fait quelques années que je n'ai pas fait de socio mais... fin je pense que ouais.

**I : A part cet effet carotte est-ce que tu penses qu'il y a d'autres éléments qui peuvent aider à nourrir la participation ?**

P5 : A part la bonne ambiance, le cote jeu ludique ? ouais moi j'aimerais qu'ils prennent conscience que c'est important de participer, d'être acteur de leur apprentissage... ça c'était dans le référentiel à l'étranger, l'élève qui a ses méthodes de travail, qui prend conscience de ceci, cela...mais ça franchement... j'ai vraiment l'impression d'être un mauvais prof mais j'ai rarement réussi à le faire en classe, à en sorte que les élèves se rendent compte que c'est important pour eux-mêmes, etc. de par eux-mêmes...

**I : Mais par exemple, le sujet qui est travaillé en classe peut être un facteur de motivation ?**

P5 : Bien sûr, ... des choses qui leur parle oui bien sûr. Cette année par exemple j'ai pas mal de 4<sup>e</sup> avec qui j'ai fait... j'avais une 4<sup>e</sup> avec beaucoup de filles, du coup un peu c'est un peu cliché mais tout ce qui est mode etc. mais du coup j'ai fait toute une séquence sur la mode aux états unis, au royaume uni, en inde, etc. donc plein de pays anglophones. On a fait un truc pareil sur le tatouage, un peu tendance, etc. Oui clairement de trouver un sujet qui les intéresse pour faire passer le programme, mais bien sur fin... Et moi c'est vrai que j'y pense, alors c'est vrai que la ça fais un peu pompeux, je pense pas forcément à le dire naturellement car clairement c'est ce que je fais dans mes cours enfaite, c'est un truc que j'ai intégré depuis des années et je me souviens que ma tutrice au Royaume Uni me martelait pour trouver les thèmes qui parlent aux élèves et d'ailleurs j'ai... j'ai un peu honte de le dire mais j'ai un TIK TOK uniquement parce que je vais dessus pour savoir ce qui eux les ...

Et c'est récent j'ai dû le créer il y a deux ou trois ans mon TIK TOK et c'est juste car je veux rester au contact avec ce qui les anime quoi et justement cette année le ... du tatouage c'est parce que j'avais vu passer un truc l'an dernier sur TIKTOK justement en lien avec le tatouage, un truc qui.. puis une vidéo un peu « bête » qui tourne ou ils dansent pendant trois secondes fin et je me suis dit « ah bah tiens » et enfaite mon tiktok, l'algorithme me suggérait plein de vidéos de ce truc et je me suis dit « tiens est-ce que ça les intéresserait ou pas ? » et puis ils ont très bien accroché. Non il faut trouver une accroche en plus de la carotte mais du coup cette

accroche la, quelque part c'est une carotte. Mais il faut que ça leur parle clairement. Et puis moi pareil, si je prends mon vécu d'élève quand j'étais gamin, tiens on va parler de mes cours d'espagnol, clairement certains thèmes nous parlent et d'autres pas du tout

**I : Est-ce que tu as eu des élèves allophones dans ta classe ? Comment tu les intègres dans ta classe ?**

P5 : Oui, un cette année en quatrième. Ça été très difficile, je vais prendre l'exemple de cet élève-là X arrive ne mois de mars, complètement allophone, pas un mot français et parlais très mal turc, sa propre langue. Et puis il est lancé dans un EDT comme un élève qui arriverait et qui parlerait français. Enfaite il était mis dans tous les cours parce que clairement qu'est-ce qu'on en fait, voilà. Et du coup, moi au début je lui ai créé un classeur que j'ai dans mon casier, un classeur ou j'ai été chercher sur internet des feuilles à la fois, car je ne parle pas turc, des exercices à la fois en anglais mais version pour un élève qui parle turc enfaite, les consignes étaient en turc etc alors après le problème c'est moi vérifier avec Google traduction qu'enfaite il a bien compris la consigne et qu'il a bien répondu mais voilà il avait des feuilles comme il aurait pu avoir en cours d'anglais en Turquie et puis après j'ai bien vu qu'enfaite ça va amuser deux/trois séances et puis c'est juste bah nous on est là à l'oral à faire de choses en cours et parfois j'utilise beaucoup tout ce qui est vidéo de petits extraits ou des bouts de chanson puis le pauvre gamin qui est là avec ses feuilles il regardait de temps en temps et il comprenait pas et puis je me suis dit il faut que je trouve autre chose. Et là je lui ai acheté, je suis allé dans un magasin d'occasion lui acheter un petit téléphone portable, un truc tactile à 20€, et enfaite je lui ai mis, le truck il est pas connecté du tout, mais je lui ai téléchargé google traduction, avec un dictionnaire anglais/turc pour les cours d'anglais clairement et enfaite là il a commencé à prendre part un peu à ce qu'on faisait. Alors c'était un peu lent parce qu'il faisait retaper les feuilles que je lui donnais en anglais comme les autres, mais il retapait enfaite sur le traducteur et ça lui donnait le turc et il pouvait ensuite répondre, essayer, etc. Mais clairement, c'est vrai qu'enfaite si on aurait pu dire que le college aurait pu acheter ce truc mais voilà, je ne vais pas acheter un traducteur pour tous.. mais moi clairement c'est ce que j'ai trouvé pour lui sinon je ne vois pas comment l'intégrer c'est très très difficile. Et alors lui il ne parlait absolument pas français, là il est parti.. je l'ai vu la semaine dernière je crois, il disait bonjour/aurevoir ou me balbutiait quelques mots et j'ai eu d'autres élèves, alors est-ce que c'était cette année...non, c'était les années précédents, d'autres élèves qui eux étaient allophones mais qui avaient un peu de FLS derrière eux qui comprenaient à peu près le français et on pourrait se dire c'est les cours d'anglais, est-ce qu'ils ont besoin de parler français ? on pourrait se dire non mais enfaite si clairement, bien sûr que si, les consignes on explique des choses, il y a l'aspect grammaire

parfois fin c'est vraiment difficile sans français quoi. Et ces élèves-là qui parlaient quand même un petit peu, difficile de les intégrer quand même parce que bah oui ils ont besoin de plus de temps, c'est un peu plus lent, ils ne comprennent pas forcément tout et pareil ils n'ont pas le même niveau d'anglais non plus. Et du coup je les mettais quand même soit, quand je parlais toute à l'heure de faire de « Pair Works » où on fait des activités à l'oral à plusieurs, bah ils faisaient quand même mais clairement difficile parce qu'en plus l'autre en face n'a pas forcément envie d'être avec cet élève-là fin voilà. Ça m'arrivait souvent d'aller faire le médiateur et de me poser au milieu des deux et de faire avec eux, etc. mais pareil ça prend du temps, si on a plusieurs... puis je me souviens c'était à « X » (cite un lieu), j'avais  $\frac{3}{4}$  élèves allophones dans la même classe et du coup bah pour tous les gérer en même temps, pas facile quoi. Très difficile puis surtout il y a aussi le côté culturel, que ce soit dans les cours d'anglais, maths ou autre ils sont... ouais ça doit pas être facile pour eux et les élèves ne sont pas toujours très avenants.

**I : Est-ce que tu as pu sentir une certaine progression ? Si t'avais eu un élève qui parle un peu français et parfaitement sa langue maternelle ou pas du tout, est-ce que tu penses qu'il serait impossible pour il/elle d'apprendre l'anglais ? ou c'est possible mais progressivement, avec un suivi derrière ?**

P5 : Oui, bien sûr. Et on arrive à un gros problème qui est la pratique de la langue à la maison parce que moi j'avais certains élèves, pour qui la langue qu'on faisait en classe que ce soit l'anglais en France ou la lv1 à l'étranger, c'est enfaite la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> langue vivante qu'ils faisaient et du coup ils s'y perdent. Déjà avec des élèves français lambda, qui ne pratiquent pas l'anglais etc à l'extérieur c'est déjà difficile, et avec des élèves allophones qui parlent une autre langue ou plusieurs autres langues à la maison et qui vont pas du tout pratiquer l'anglais en dehors du cours, ce n'est pas facile, ce n'est pas gagné, c'est possible je pense clairement mais il faut un suivi, un intérêt de la part de l'élève, il faut un soutien à la maison qui n'est pas forcément là, allophone ou pas forcément. Ouais, ouais, très difficile.

**I : Penses-tu qu'un élève qui parle plusieurs langues aura plus de facilités pour en apprendre d'autres ?**

P5 : Pas forcément en effet. Non, non, non. Et moi les élèves que j'avais qui avaient le plus de langues vivantes différentes, etc... alors il y en a cette année avec le public qu'on a, beaucoup de langue à la maison mais en Angleterre, justement pendant mon année de stage j'étais justement dans un collège très similaire à celui-ci au niveau de la population d'élèves et ma tutrice me dit alors là, la, la, la, elle me pointait ses élèves qui étaient en cours avec elle, pendant qu'ils étaient en activité elle me disait regarde la, 4 langues à la maison, 3 langues, 2 langues,

4 langues, 6 langues... mais vraiment on allait jusqu'à 4 langues et c'était assez commun et moi ma question c'était « du coup comment ça se passe en cours de langues, est-ce qu'elles sont douées ? parce qu'on a un cliché du cerveau qui est doué pour les langues, etc mais enfaite oui et non... il faut qu'il y ait une conjonction entre tout un tas de choses qu'on a dit juste avant pour que ça puisse fonctionner quoi. Et puis ses élèves là, elles-mêmes se perdaient dans leurs propres langues. Et je me souviens d'avoir parlé avec une élève justement qui je lui demandais comment ça se passait à la maison, le papa parlait est-ce que c'était le turc, je ne sais pas, la maman parlait arabe et elle me disait « on commence une phrase dans une langue et on la finit dans l'autre et puis tout le monde cherche ses mots »... enfaite il n'y avait pas de structure enfaite, c'était très freestyle, c'est décousu et clairement ça ne les aide pas non. Et puis moi, ce qui revenait le plus en cours c'était ces gamins qui avaient 4/5 langues à la maison fin pour qui le français était la 4<sup>e</sup> langue et clairement ils en avaient rien à faire, c'était du coup on était sur des problèmes de discipline, sur je n'ai pas envie de faire le travail demandé mais après je ne pouvais pas les blâmer enfaite.

**I : C'était comme si c'était une charge cognitive ?**

P5 : Oui bien trop pour elles. Puis elles en avaient rien à faire. Des élèves comme ça tu vois, d'apprendre le français c'était le moins de leurs soucis, elles étaient réfugiés de je ne sais trop où, fin elle s'enfichaient complètement, fin moi je comprenais enfaite. J'allais pas au clash du tout avec elles, « oui je comprends » fin « tu veux vraiment passer ? », « non », « okey... »

Il y a donc tous ces facteurs externes, le fait que c'est pas eux qui ont décidé peut être de venir, c'est peut être des raisons familiales, etc.

C'est parfois très subi. Moi je sais que quand c'était le français ISL, l'anglais du coup que je faisais avec eux au Royaume Uni par conseil c'était vraiment ils étaient bien plus impliqués parce que clairement ils habitaient au Royaume Uni donc ils avaient besoin de l'anglais, ça ils le comprenaient, il y avait l'interet, il y avait l'enjeu. Mais pour les cours de français ou même un collègue qui faisais de l'espagnol, enfaite c'était des options, ils étaient obligés de prendre des options et avaient pris peut être ça au hasard.

**I : Est-ce que tu penses qu'il pourrait y avoir une solution ? c'est-à-dire utiliser le répertoire linguistique de ces élèves pour les valoriser, pour apprendre l'anglais ? Alors pas en essayant d'apprendre la langue de l'élève, ce qui est impossible mais les prendre en compte pendant la réalisation des séquences pédagogiques et de s'intéresser à leur expérience ?**

P5 : Si, si. Alors ça je t'avoue je ne le faisais pas systématiquement par défaut, par manque de temps, il faut boucler les séances... par contre oui ça m'est arrivé justement de leur demander,

d'utiliser leur culture pour essayer de rajouter un peu de piment ou d'intérêt même pour les autres classes enfaite. Et puis aussi surtout un truc que je faisais systématiquement c'était de leur demander le mot de vocabulaire qu'on voyait en anglais ou en français mais dans leur langue à elles/eux, alors parfois ils savaient pas du tout. Mais oui essayer de prendre ce qu'on peut, à épuiser... Après moi je trouvais ça difficile à faire systématiquement dans les préparations de séquences parce qu'honnêtement parfois oui j'y pensais même pas parce qu'il y a tellement de choses à faire ou alors c'est vrai que ça prend du temps. Mais s'intéresser de vrai à leur culture, là où ça vient puis ne plus en cours de langue son a possibilité de... pluriculturalisme qu'on peut épuiser et si je ne le faisais pas assez clairement... par exemple X cette année, lui, qui malgré son dictionnaire que j'ai fini par lui donner, l'espèce d'ordi, c'est vrai que je lui demandais rarement enfaite comment c'est là-bas mais c'est vrai que ce serait un atout, fin ça l'a été... mais en plus c'est vrai que je me tire une balle dans le pied, car je me rend compte en disant ça que je l'ai énormément fait, mon année de stage au Royaume Uni, clairement là j'avais plus qu'ici, problématique allophone puis il y avait aussi ma tutrice, il fallait vraiment que je fasse le plus parfait possible. Et puis c'est vrai que ça c'est un peu effiloché au fur et à mesure ouais. Et cette année j'avais aussi des élèves, sans parler d'élèves... par contre oui ce que je fais quand même c'est même sans avoir un élève allophone, vu qu'on a une pluralité de cultures. Par contre si, quand on a étudié la mode, le monde du tatouage, etc on a quand même parlé de comment c'est ailleurs et puis dans vos cultures etc. Mais ça peut être délicat parce que moi je me souviens d'une élève, X, je savais qu'elle était d'origine turc et c'est vrai que tout un cours je l'ai questionné sur comment c'est sur la culture au niveau de tel ou tel aspect, et enfaite elle se renfermait, je n'ai pas compris du tout... et à la fin du cours elle est venue me voir et me dit mais enfaite monsieur moi je ne sais pas enfaite je suis là depuis toute petite et puis je ne veux pas savoir... enfaite elle faisais un blocage avec ce qui était la langue turque et la culture turque et du coup je disais « ah oui », mais c'est vrai que ça peut être délicat.

### **I : Et tu as eu parallèlement des élèves bilingues ?**

P5 : Non...j'ai eu des élèves qui venaient de pays anglophones qui maîtrisaient bien la langue mais avec des fautes quand même mais je ne pourrais pas dire qu'il/elle était bilingue. Si on reste sur du bilinguisme total, non. Par exemple la compréhension orale de ces élèves-là était top il n'y avait pas de soucis mais la difficulté venait à l'expression que ce soit écrite ou orale et là il y avait des fautes, des manquements de vocabulaire, ouais, ouais.

Est-ce que l'approche plurilingue te parle ?

Qu'est-ce que vous entendez par plurilingue ?

Prendre en considération les langues des élèves... est-ce qu'elle te parle sous ce terme ?

Sous ce terme, non mais je vois ce que tu veux dire.

**I : Est-ce que sur des docs officiels, tu s déjà entendu parler ?**

P5 : Non, ça me dit rien.. et pourtant j'ai épluché tout un tas de manuels et même sur des référentiels et enfaite je me demande. Et je les ai vu en plus l'été dernier. J'ai un doute, il ne me semble pas l'avoir vu passé.

**I : Ou plurilinguisme ?**

P5 : Si il y avait un petit bout sur le fait d'utiliser les cultures...autant que per ce que peut dans les cours mais c'était limite un annexe dans le programme que j'avais imprimé l'an dernier.

Et non ça ne me parle pas. Quand tu l'expliques différent, oui pas de soucis mais sous un autre terme non. Après je n'ai pas fait d'études en France, donc tout ce qui est des termes didactiques moi j'ai les termes anglais.

**I : Est-ce que tu pourrais nous donner une définition de participation ?**

P5 : Un fil rouge sur une séance, construit, clairement qui amène les élèves à réfléchir sur ce qu'on est en train de faire. On revient sur l'idée de qqchse de construit, on ne répète pas juste qqchse appris par cœur, d'ailleurs on fait un peu... c'est récent il y a 5/6 ans on fait la différence la entre l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction. Et moi c'est vrai qu'il y a 10 ans quand j'étais à X, juste après avoir fait le CAPES en Angleterre on était pas encore là-dessus... non, non il y a une différence nette.



## Annexe 6 : Le questionnaire destiné aux élèves

### LA PARTICIPATION A L'ORAL EN CLASSE DE LANGUES

Le questionnaire suivant portera sur la participation à l'oral en classe d'espagnol. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse ce qui nous intéresse c'est que tu sois sincère dans tes réponses afin que nous puissions savoir tes impressions en cours d'espagnol.

Le questionnaire est complètement anonyme et les informations seront utilisées **uniquement** dans le cadre de notre étude de recherche.

Le questionnaire est composé de **30 questions** et il est important que tu répondes à toutes les questions.

Réponds **directement** sur le questionnaire.

Pour commencer...

Classe :

Age :

Sexe : M      F

5. Pour toi, c'est quoi participer en classe de langues ?

---

2. Es-tu **d'accord** ou **pas d'accord** avec les phrases suivantes.

Dans une classe de langues, la participation sert à :

A. Comprendre le cours

OUI                       NON

B. Faire avancer le cours

OUI                       NON

C. Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention

OUI                       NON

D. Montrer qu'on s'intéresse/ qu'on suit/ qu'on est attentif/ qu'on est motivé

OUI                       NON

E. Augmenter ses notes et résultats

OUI                       NON

F. Développer des compétences d'expression et de communication

OUI                       NON

G. Apprendre (connaissances sur la langue, culture anglo-saxonne)

OUI                       NON

## QUESTIONS

## RÉPONSES

<p><b>3. Je participe en cours d'espagnol volontairement ou non</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout  <input type="checkbox"/> un peu  <input type="checkbox"/> de temps en temps  <input type="checkbox"/> souvent  <input type="checkbox"/> tout le temps</p>
<p><b>4. Je participe (plusieurs réponses possibles)</b></p>	<p><input type="checkbox"/> au début  <input type="checkbox"/> pendant une activité  <input type="checkbox"/> pendant les corrections des exercices  <input type="checkbox"/> à la fin du cours  <input type="checkbox"/> Autre: _____</p>
<p><b>5. En général, pour une heure de cours d'espagnol je participe</b></p>	<p><input type="checkbox"/> 0 fois  <input type="checkbox"/> 1-2  <input type="checkbox"/> 2-4  <input type="checkbox"/> plus de 5</p>
<p><b>6. Généralement pour participer</b></p>	<p><input type="checkbox"/> J'attends que le professeur me demande  <input type="checkbox"/> Je participe spontanément.</p>
<p><b>7. Avant de participer, je prépare mes réponses à l'écrit</b></p>	<p><input type="checkbox"/> OUI  <input type="checkbox"/> NON            Si oui, <b>pourquoi</b>            _____</p>

<p><b>8. Pourquoi je participe à l'oral ?</b> (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input type="checkbox"/> pour montrer que j'écoute et que je travaille</p> <p><input type="checkbox"/> pour améliorer mes notes</p> <p><input type="checkbox"/> parce que j'aime parler</p> <p><input type="checkbox"/> Parce que c'est facile</p> <p><input type="checkbox"/> Parce que je suis obligé(e)</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p><b>9. Pourquoi je ne participe pas?</b> Parce que ... (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input type="checkbox"/> j'ai peur de me tromper</p> <p><input type="checkbox"/> je n'aime pas que le reste de la classe m'observe</p> <p><input type="checkbox"/> je ne comprends pas ce qu'on me demande</p> <p><input type="checkbox"/> je ne veux pas être jugé par les autres</p> <p><input type="checkbox"/> je suis timide</p> <p><input type="checkbox"/> j'ai honte de mon niveau d'espagnol</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p><b>10. J'ai peur de m'exprimer à l'oral</b></p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input type="checkbox"/> NON</p>
<p><b>11. J'ai peur de me tromper quand je parle à l'oral</b></p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input type="checkbox"/> NON</p>
<p><b>12. J'ai peur du regard de mes camarades</b></p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input type="checkbox"/> NON</p>
<p><b>13. J'ai peur du regard de mes professeurs</b></p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input type="checkbox"/> NON</p>
<p><b>14. Je préfère participer :</b> (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input type="checkbox"/> seul devant la classe</p> <p><input type="checkbox"/> seul en répondant à une question de l'enseignant</p> <p><input type="checkbox"/> en binôme devant la classe</p> <p><input type="checkbox"/> en binôme en faisant un travail ensemble</p> <p><input type="checkbox"/> en groupe devant la classe</p> <p><input type="checkbox"/> en groupe sur un travail de groupe</p>

<b>15. Je suis perturbé(e) par les remarques du professeur</b>	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
<b>16. Je suis perturbé(e) par les remarques de mes camarades</b>	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
<b>17. Ce qui me motive à participer, c'est : (plusieurs réponses sont possibles)</b>	<input type="checkbox"/> le sujet travaillé <input type="checkbox"/> l'envie d'améliorer mon niveau de langue <input type="checkbox"/> l'envie d'apprendre <input type="checkbox"/> la note de participation <input type="checkbox"/> le professeur
<b>18. Pour participer à l'oral, il faut avoir un bon niveau</b>	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
<b>19. Je pense que les activités qu'on me propose sont intéressantes</b>	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
<b>20. Parmi ces activités, celles qui me font participer le plus sont les ...</b>	<input type="checkbox"/> Exposés sur un point culturel (exemple: la gastronomie) <input type="checkbox"/> Débats <input type="checkbox"/> Jeux de vocabulaire <input type="checkbox"/> Mises en scène <input type="checkbox"/> Ateliers avec l'assistante de langues <input type="checkbox"/> Autre : _____
<b>21. Je participe plus lors des activités où l'on découvre des aspects culturels</b>	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
<b>22. Je parle ...</b>	Combien de langues ? _____ (ex : je parle 3 langues) Lesquelles ? _____ (ex : l'anglais, l'espagnol et l'arabe)

<p><b>23. Parler plusieurs langues me motive à participer à l'oral</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>24. Lorsque j'apprends une autre langue, je la compare avec ma langue maternelle</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>25. Il est difficile d'apprendre plusieurs langues sans les mélanger</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>26. Il est possible d'apprendre plusieurs langues en même temps</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>27. Je traduis dans ma langue maternelle pour comprendre une autre langue</b> (<i>ex. je traduis en arabe pour comprendre l'espagnol</i>)</p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>LA QUESTION 28 CONCERNE UNIQUEMENT LES ELEVES ALLOPHONES</b></p>	
<p><b>28. Je participe à l'oral en classe de langue même si je ne maîtrise pas complètement le français.</b></p>	<p><input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord</p>
<p><b>29. Le fait d'avoir une mauvaise note de participation : (plusieurs réponses sont possibles)</b></p>	<p><input type="checkbox"/> me démotive  <input type="checkbox"/> m'encourage à participer plus  <input type="checkbox"/> m'aide à t'autocorriger</p>
<p><b>30. Pour moi, le plus important c'est:</b></p>	<p><input type="checkbox"/> la note de participation  <input type="checkbox"/> la note d'un contrôle  <input type="checkbox"/> les deux</p>

## Annexe 7 : Exemple de questionnaire rempli par un(e) élève

### LA PARTICIPATION ORALE EN CLASSE DE LANGUES

Le questionnaire suivant portera sur la participation orale en classe d'anglais. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse ce qui nous intéresse c'est que tu sois sincère dans tes réponses afin que nous puissions savoir tes impressions en cours d'anglais.

Le questionnaire est complètement anonyme et les informations seront utilisées **uniquement** dans le cadre de notre étude de recherche.

Le questionnaire est composé de **30 questions** et il est important que tu répondes à toutes les questions.  
Réponds **directement** sur le questionnaire.

Merci de ta participation.

Pour commencer...

Classe : 4B  
Age : 14  
Sexe : M  F

1. Pour toi, c'est quoi participer en classe de langues ?

*c'est montrer au professeur que l'on comprend de quoi on parle*

2. Es-tu **d'accord** ou **pas d'accord** avec les phrases suivantes :

Dans une classe de langues, la participation sert à :

- A. Comprendre le cours  
 OUI  NON
- B. Faire avancer le cours  
 OUI  NON
- C. Rendre le cours vivant, intéressant, moins monotone/maintenir l'attention  
 OUI  NON
- D. Montrer qu'on s'intéresse/ qu'on suit/ qu'on est attentif/ qu'on est motivé  
 OUI  NON
- E. Augmenter ses notes et résultats  
 OUI  NON
- F. Développer des compétences d'expression et de communication  
 OUI  NON
- G. Apprendre (connaissances sur la langue, la culture)  
 OUI  NON

QUESTIONS	RÉPONSES
3. Je participe en cours d'anglais volontairement ou non	<input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> de temps en temps <input checked="" type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> tout le temps
4. Je participe (plusieurs réponses possibles)	<input type="checkbox"/> au début <input checked="" type="checkbox"/> pendant une activité <input type="checkbox"/> pendant les corrections des exercices <input type="checkbox"/> à la fin du cours <input type="checkbox"/> Autre: _____
5. En général, pour une heure de cours d'anglais je participe	<input type="checkbox"/> 0 fois <input type="checkbox"/> 1-2 <input checked="" type="checkbox"/> 2-4 <input type="checkbox"/> plus de 5
6. Généralement pour participer	<input type="checkbox"/> J'attends que le professeur me demande <input checked="" type="checkbox"/> Je participe spontanément.
7. Avant de participer, je prépare mes réponses à l'écrit	<input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON Si oui, pourquoi _____

<p>8. Pourquoi je participe à l'oral ? (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> pour montrer que j'écoute et que je travaille  <input type="checkbox"/> pour améliorer mes notes  <input type="checkbox"/> parce que j'aime parler  <input checked="" type="checkbox"/> Parce que c'est facile  <input type="checkbox"/> Parce que je suis obligé(e)  <input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p>9. Pourquoi je ne participe pas? Parce que ... (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input type="checkbox"/> j'ai peur de me tromper  <input type="checkbox"/> je n'aime pas que le reste de la classe m'observe  <input checked="" type="checkbox"/> je ne comprends pas ce qu'on me demande  <input type="checkbox"/> je ne veux pas être jugé par les autres  <input type="checkbox"/> je suis timide  <input type="checkbox"/> j'ai honte de mon niveau d'anglais  <input type="checkbox"/> Autre : _____</p>
<p>10. J'ai peur de m'exprimer à l'oral</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input checked="" type="checkbox"/> NON</p>
<p>11. J'ai peur de me tromper quand je parle à l'oral</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input checked="" type="checkbox"/> NON</p>
<p>12. J'ai peur du regard de mes camarades</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input checked="" type="checkbox"/> NON</p>
<p>13. J'ai peur du regard de mes professeurs</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI      <input checked="" type="checkbox"/> NON</p>
<p>14. Je préfère participer : (plusieurs réponses sont possibles)</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> seul devant la classe  <input type="checkbox"/> seul en répondant à une question de l'enseignant  <input checked="" type="checkbox"/> en binôme devant la classe  <input checked="" type="checkbox"/> en binôme en faisant un travail ensemble  <input checked="" type="checkbox"/> en groupe devant la classe  <input checked="" type="checkbox"/> en groupe sur un travail de groupe</p>



15. Je suis perturbé(e) par les remarques du professeur	<input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON
16. Je suis perturbé(e) par les remarques de mes camarades	<input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON
17. Ce qui me motive à participer, c'est : (plusieurs réponses sont possibles)	<input type="checkbox"/> le sujet travaillé <input type="checkbox"/> l'envie d'améliorer mon niveau de langue <input type="checkbox"/> l'envie d'apprendre <input checked="" type="checkbox"/> la note de participation <input type="checkbox"/> le professeur
18. Pour participer à l'oral, il faut avoir un bon niveau	<input checked="" type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
19. Je pense que les activités qu'on me propose sont intéressantes	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input checked="" type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
20. Parmi ces activités, celles qui me font participer le plus sont les ...	<input type="checkbox"/> Exposés sur un point culturel (exemple: la gastronomie) <input type="checkbox"/> Débats <input type="checkbox"/> Jeux de vocabulaire <input checked="" type="checkbox"/> Mises en scène <input type="checkbox"/> Autre : _____
21. Je participe plus lors des activités où l'on découvre des aspects culturels	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input checked="" type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
22. Je parle ...	Combien de langues ? <u>1/2</u> (ex : je parle 3 langues) Lesquelles ? <u>français/anglais (-)</u> (ex : l'anglais, l'espagnol et l'arabe)
23. Parler plusieurs langues me motive à participer à l'oral	<input checked="" type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord

24. Lorsque j'apprends une autre langue, je la compare avec ma langue maternelle	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input checked="" type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
25. Il est difficile d'apprendre plusieurs langues sans les mélanger	<input checked="" type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
26. Il est possible d'apprendre plusieurs langues en même temps	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input checked="" type="checkbox"/> tout à fait d'accord
27. Je traduis dans ma langue maternelle pour comprendre une autre langue <i>(ex. je traduis en arabe pour comprendre l'espagnol)</i>	<input checked="" type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
<b>LA QUESTION 28 CONCERNE UNIQUEMENT LES ELEVES ALLOPHONES</b>	
28. Je participe à l'oral en classe de langue même si je ne maîtrise pas complètement le français.	<input type="checkbox"/> pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> plutôt d'accord <input type="checkbox"/> d'accord <input type="checkbox"/> tout à fait d'accord
29. Le fait d'avoir une mauvaise note de participation : (plusieurs réponses sont possibles)	<input type="checkbox"/> me démotive <input checked="" type="checkbox"/> m'encourage à participer plus <input type="checkbox"/> m'aide à t'autocorriger
30. Pour moi, le plus important c'est:	<input type="checkbox"/> la note de participation <input type="checkbox"/> la note d'un contrôle <input checked="" type="checkbox"/> les deux

## Annexe 8 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'espagnol

Nous avons séparé les définitions par niveau.

### - Niveau 5<sup>e</sup>

1	Pour apprendre une nouvelle langue et pouvoir aller dans d'autres pays et les comprendre.
2	Lever la main, dire des réponses.
3	X
4	Pour moi c'est faire <u>parre</u> [part] de nos connaissances.
5	Lever la main et être interrogé
6	C'est être un minimum investi, c'est aussi compléter le cours.
7	C'est parler à voix haute, faire des exercices au tableau.
8	Pour moi c'est pour avoir une meilleure note.
9	Écouter, s'interroger, demander la parole, comprendre.
10	C'est savoir plus de choses.
11	C'est répondre aux questions du professeur et parler la langue en question si on nous le demande.
12	C'est <u>s'investir</u> et prendre la parole en classe.
13	Faire avancer le cours.
14	C'est d'apprendre, de comprendre et de progresser pour avoir des discussions.
15	C'est <u>s'exprimer</u> , partager et apprendre.
16	C'est pour apprendre à parler une langue comme l'espagnol.
17	C'est demander la parole, répondre, suivre et comprendre.
18	C'est lever la main, parler et donner ses idées qu'on a en tête.
19	C'est répondre à la question du professeur.
20	C'est apprendre, dire ce qu'on [ne]comprend pas.
21	C'est donner des réponses
22	C'est apprendre des nouvelles choses.
23	C'est avoir l'habitude.
24	C'est pour apprendre si tu vas dans un autre pays.
25	Travailler, prendre la parole, écouter, écrire.
26	Pour moi, (...) c'est donner des réponses ou du moins essayer d'en donner.
27	C'est étudier la langue
28	C'est poser des questions, dire ce qu'on pense être vrai, écouter et retenir.
29	Pour moi (...) c'est répondre aux questions posées et apprendre.
30	C'est donner des réponses et des hypothèses.
31	C'est répondre aux questions et...
32	Je ne sais pas !!!
33	C'est parler en étant interrogé, répondre aux questions d'un prof en étant interrogé.
34	C'est savoir se cultiver en langues étrangères.
35	Montrer que tu connais et que tu apprends le cours.
36	Lever la main et dire ce qu'on pense être une bonne réponse ou une remarque intéressante.

- Niveau 4<sup>e</sup>

1	Lever la main
2	C'est parler, essayer de comprendre et apprendre.
3	Lever la main pratiquement tout le temps.
4	Répondre en espagnol quand un prof pose une question.
5	X
6	C'est répondre à des questions que le prof propose et questionner
7	Lever la main et répondre aux questions.
8	Lever la main, parler, répondre, etc.
9	Lever la main et parler.
10	C'est lever la main pour faire avancer le cours.
11	Pour moi, (...) c'est difficile parce qu'il y a des gens qui manquent de confiance en eux pour participer.
12	Participer en classe permet de mieux prononcer.
13	C'est quand tu participes au cours, tu parles la langue et tu es discipliné.
14	Pour améliorer et pour bien parler la langue.
15	Pour moi, c'est apprendre des nouvelles langues.
16	Apprendre.
17	Lever la main.
18	Je ne sais pas
19	C'est de lever la main et de parler.
20	Parler en espagnol quand on pose des questions.
21	Travailler.
22	Donner son avis sur un sujet et pour pouvoir communiquer avec les autres.
23	Lever la main et comprendre.
24	X
25	C'est découvrir.
26	Pour mieux apprendre la langue.
27	Lever la main et répondre aux questions.
28	C'est lever la main quand on a une réponse à donner, ou quand on n'a pas compris la question.
29	C'est prendre la parole pour répondre aux questions ou poser des questions quand on ne comprend pas.
30	Parler.
31	Lever la main et répondre aux questions.
32	C'est avoir envie de parler.

- Niveau 3<sup>e</sup>

<b>1</b>	Répondre aux questions, s'exprimer...
<b>2</b>	Répondre en répondant avec une autre langue.
<b>3</b>	Lever la main, répondre au prof, faire avancer le cours.
<b>4</b>	ça nous permet d'apprendre différentes langues et de même savoir comprendre un minimum.
<b>5</b>	C'est de comprendre, interagir et faire avancer le cours.
<b>6</b>	Faire avancer le cours.
<b>7</b>	C'est d'apprendre des nouvelles langues, ça va nous servir dans le futur.
<b>8</b>	à apprendre plus vite.
<b>9</b>	Apprendre de nouvelles choses et apprendre le cours plus facilement.
<b>10</b>	Lever la main et répondre.
<b>11</b>	Comprendre plus de choses.

## Annexe 9 : Définitions de la participation à l'oral par les élèves d'anglais

Nous avons séparé les définitions par niveau.

### - Niveau 5<sup>e</sup>

1	Parler en classe, poser des questions, etc.
1	Parler en classe, poser des questions, etc.
2	Comprendre le cour
3	C'est parler et essayer de progresser
4	Parler dialogué et répondre aux questions
5	Parler à voix haute
6	Lever la main, répondre, écouter, apprendre
7	C'est de répondre au question
8	Lever la main
9	C'est parler en cours, aller au tableau
10	Dire des réponse
11	C'est participer
12	Être en classe de langues
13	Parler, amélioré sa prononciation
14	parler
15	Pour moi c'est apprendre de mes erreurs
16	Ses répondre au attente de travail du prof ou la prof
17	C'est prendre la parole
18	X
19	C'est passer au tableau à l'oral ou à l'écrit ou simplement lever la main
20	C'est parler à l'oral souvent
21	C'est aider les autres et apprendre
22	A apprendre une autre langue ou des nouveaux mots, etc.
23	Lever la main pour répondre au question, écouter
24	X
25	C'est répondre à une question du prof même si c'est faux
26	C'est travailler normal comme en maths ou en histoire
27	Pour moi sa veut dire parler, levé la main
28	Parler et s'y intéresser
29	Apprendre, répondre
30	X
31	C'est de participant en donnant une bonne ou mauvaise, mais que l'on a essayé au moins
32	<del>Chapa</del>
33	Donnes des réponses
34	Pour c'est donner des réponse
35	Répondre à des questions, s'intégrer
36	C'est rendre le cours plus intéressant
37	C'est s'améliorer dans notre prononciation
38	C'est répondre à l'oral, l'écrit et répondre aux questions
39	C'est donner des réponses, lever la main
40	???
41	C'est de parler quand on pose une question
42	Parler à l'oral
43	Répondre aux questions, savoir comprendre



- Niveau 4<sup>e</sup>

1	Répondre aux questions posées par le ou la prof pour faire avancer les cours
2	C'est faire les exercices et essayer de comprendre le cours. Aussi essayer de parler à l'oral
3	Apprendre
4	Interagir avec le/la professeur(e)
5	X
6	Lever la main pour répondre à la question
7	Parler, écouter
8	Parler dans la langue (lever la main)
9	Participer c'est dire ce qu'on a appris
10	Lever la main, partager les réponses de <u>tout</u> les élèves
11	Apprendre une autre langue
12	C'est apprendre une nouvelle langue (donner des réponses...)
13	Parler
14	C'est lever la main pour dire des choses
15	C'est le fait de répondre aux questions, faire les réflexions...
16	Passer devant la classe
17	Connaître et découvrir une langue étrangère et connaître une autre culture
18	Prendre la parole
19	Ba apprendre d'autres langues pour être bilingue
20	parler
21	Parler
22	C'est parler devant toute la classe en levant la main
23	C'est de parler
24	Apprendre une langue
25	Écouter, parler
26	Parler à l'oral pour faire avancer le cours
27	Pour comprendre
28	Prendre la parole
29	Bah c'est parler en cours
30	Participer en classe de langues c'est réussir à s'exprimer et comprendre le <del>voc</del>
31	Donner des réponses <u>au</u> questions
32	Participer pour moi, c'est répondre aux questions oralement et être prêt à répondre à une question quand il faut
33	Évoluer, donner des réponses et apprendre
34	X
35	Pour moi ça veut dire faire avancer le cours, ... les autres
36	Participer c'est réagir en classe
37	Aider à faire avancer le cours
38	C'est avoir de la culture est vouloir être bilingue
39	C'est faire avancer le cours et le rendre dynamique
40	C'est montrer au professeur que l'on comprend de quoi on parle
41	Lever la main et répondre à la question
42	Avoir la parole en cours

- Niveau 3<sup>e</sup>

1	C'est apprendre la langue, est vouloir se cultivé
2	C bien
3	
4	C'est apprendre différentes langues des autres pays autres que la France
5	Apprendre des nouveau langues
6	
7	Apprendre et corriger mes erreur
8	Lever la main, répondre au question du prof
9	Participer en levant la main
10	Pour moi c'est de <u>posez</u> des question
11	C'est de s'exprimer et d'écouter et de comprendre le cour
12	Répondre aux questions
13	Parler, répondre aux questions...
14	Lever la main et parler
15	C'est mieux apprendre les mots nouveau
16	C'est le fait de parler dans la langue demandée
17	C'est faire avancer les cours, apprendre une langue et montrer qu'on s'intéresse
18	C'est parler une autre langues que le français on apprend des langues et sa peut nous servir dans le futur
19	Ces participer à une correction ou une analyse d'œuvre et description