



HAL
open science

Participation et répartition égalitaire de la parole en classe d'anglais: quelles stratégies?

Neven Pacheco

► **To cite this version:**

Neven Pacheco. Participation et répartition égalitaire de la parole en classe d'anglais: quelles stratégies?. Education. 2024. dumas-04817983

HAL Id: dumas-04817983

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04817983v1>

Submitted on 4 Dec 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.

Année universitaire 2023-2024

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

**Participation et répartition égalitaire de la parole en
classe d'anglais: quelles stratégies?**

Présenté par Neven Pacheco

Première partie rédigée en collaboration avec Capucine Hec-Couton

Mémoire encadré par Christiane Collin

Sommaire

Introduction et exposé de l'importance du problème	p.4
<u>I/La classe de langue, un espace soumis à de multiples enjeux</u>	
A/Des interactions multiples.....	p.5
B/L'enseignant médiateur : Réguler la prise de parole.....	p.6
C/L'approche actionnelle.....	p.6
<u>II/ La participation, un phénomène complexe à définir</u>	
A/La participation, un phénomène oral ?.....	p. 7
B/La participation comme moyen d'apprentissage.....	p. 8
C/Différents profils d'élèves face à la participation.....	p. 10
D/Impact de la participation sur le groupe et les apprentissages.....	p.11
<u>III/Facteurs d'influence du manque de participation en classe d'anglais</u>	
A/La pression du groupe.....	p. 12
B/Variables individuelles.....	p. 13
C/ Anxiété d'apprentissage d'une langue étrangère.....	p. 14
<u>IV/Stratégies d'encouragement de la participation</u>	
A/ Stratégie ou ruse ?.....	p. 15
B/Les variables propres à l'enseignant.....	p. 16
C/Les variables environnementales.....	p. 17
D/ Un modèle ayant prouvé son efficacité : le modèle SIOP.....	p. 19
<u>Problématique</u>	p. 20
Méthode.....	p. 21
Matériel.....	p. 22
Mise en place	p. 25
<u>Procédure</u>	p. 25
Thermomètre de la participation.....	p.25
Cartes îlots.....	p. 26
Posture de l'enseignant.....	p. 27

<u>Résultats</u>	p. 28
Découverte du dispositif expérimental.....	p. 29
Baromètre de participation et auto-évaluation.....	p.30
Objectifs de participation.....	p.32
Commentaires des élèves.....	p. 33
Cartes îlots.....	p.34
Démarche et posture de l'enseignant.....	p.36
<u>Discussion</u>	p.37
Conclusion.....	p. 42
Bibliographie.....	p. 43
Annexes.....	p. 44-47
Résumé et mots clefs.....	p. 48

Introduction

Il est courant de dire que l'acquisition d'une langue étrangère est un phénomène complexe qui fait appel à différentes capacités cognitives. On pourra même se demander à partir de quand une langue étrangère est considérée comme acquise... Nombre de personnes diront : « je comprends mieux que je n'arrive à m'exprimer. » C'est tout à fait normal. Dans l'acquisition du langage, « il existe toujours un décalage entre la compréhension et la production langagière (la compréhension débute vers 8-10 mois et la production cinq mois plus tard). »¹ En effet, deux zones cérébrales distinctes sont chargées de ces deux procédés cognitifs. Ainsi, alors que l'aire de Wernicke est associée à la compréhension des mots, l'aire de Broca supervise la production des mots parlés. Puisque la production est postérieure à la compréhension, il serait donc plus difficile de s'exprimer que de comprendre. Le CECRL l'a bien compris puisque les tâches finales visent exclusivement des activités langagières de production et non de réception. Lorsque nous produisons, nous adoptons une démarche active qui demande de mobiliser nos compétences linguistiques sans aucun support. Lorsque l'exercice se fait sur papier, nous avons l'avantage du temps pour réfléchir au choix du mot, ou revenir sur ce que l'on a déjà écrit. Lorsque la production est orale, la tâche est plus ardue. La production est quasi spontanée car contrainte par le temps limité pour répondre à ses interlocuteurs. Lorsque la langue nous est maternelle, ces enjeux sont à peine perceptibles. En revanche, lorsque la langue nous est étrangère, les difficultés de la production orale s'imposent à nous avec une cruelle évidence.

Dès lors, comment lever les difficultés de la production orale en anglais ? Il convient de rappeler que, le plus souvent, l'apprentissage de cette seconde langue est réalisé dans un cadre institutionnel à savoir le contexte scolaire. Or, la classe est un cadre social avec des règles de vie propre, même si elle est dirigée par un enseignant. Ainsi, en classe d'anglais, la participation verbale devrait être un excellent moyen d'exercer cette production orale si bénéfique pour rejoindre petit à petit l'aisance et la fluidité à l'oral distinguant le natif de l'apprenant. Dès lors, comment susciter la participation verbale des apprenants en classe d'anglais ? S'il est clair que la participation en classe a des bénéfices sur les apprentissages, il convient donc de la réguler pour que tous les élèves aient l'opportunité de progresser de manière égale. C'est évidemment à l'enseignant que revient le rôle de réguler les interactions au sein d'une classe pour veiller à une répartition égalitaire de la parole entre les élèves. Si la prise de parole est automatiquement associée à la participation, cette dernière n'est passeulement orale, et ses mécanismes vont bien au-delà du simple fait de « prendre la parole ». Différents profils d'élèves existent face à la participation, tout comme différents profils d'enseignants ressortent lesquels solliciteront la participation des élèves de différentes manières et

¹M. Plaza, Le développement du langage oral, Contraste, Erès, 2014, p. 104.

selon différentes stratégies. En effet, si les raisons de la participation (ou non) des élèves sont multiples, le professeur pourra recourir à différentes stratégies pour impacter positivement cette dernière. C'est à l'enseignant que revient le rôle de s'assurer de la participation de ses élèves, levier indispensable de leur progression. Une répartition égalitaire de la prise de parole entre les élèves, mais aussi, entre l'enseignant et les élèves est également souhaitable pour que tous progressent en anglais.

I/La classe de langue, un espace soumis à de multiples enjeux

A/Des interactions multiples

L'apprentissage d'une langue en milieu scolaire est un exercice bien spécifique lequel diffère totalement de l'apprentissage de la langue maternelle. Ainsi, « apprendre une langue en classe ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. »² La classe est un lieu bien particulier soumis à des enjeux spécifiques. A partir des années 80, des chercheurs dans le domaine de la pragmatique interactionnelle considèrent la classe comme « un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. »³ En effet, le propre d'une classe est d'être groupe dans lequel plusieurs individus interagissent entre eux. Au sein de cette classe, « l'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. »⁴ L'appartenance à ce groupe social est déterminante. Plusieurs formes d'interaction sont possibles. Elles auront chacune un intérêt dans la construction de l'apprentissage. Ainsi, « apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur [...] mais aussi écoute des dires des autres apprenants. »⁵ C'est cette exposition aux dires, aux productions des autres apprenants qui permettra un enrichissement collaboratif du contenu du cours et des apprentissages individuels des apprenants. Nous évoquons ci-dessus les différentes interactions se produisant au sein du groupe social qu'est la classe. Quelles sont-elles ? Cicurel en identifie deux principales : « dans une classe, les apprenants sont confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants). »⁶ En situation d'enseignement, varier ces formes interactionnelles sera un outil indispensable pour renouveler l'attention des élèves, favoriser l'entraide et la coopération au service des apprentissages. Par exemple, la réduction du nombre d'apprenants inhérente à la

² Francine Cicurel, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 16 | 2002, p. 4.

³ Francine Cicurel, art. Cit., p. 3.

⁴ Ibid.

⁵ Francine Cicurel, art. Cit., p. 7.

⁶ Ibid.

constitution d'un groupe de travail peut favoriser la participation des membres du groupe. Selon Kozanitis et Chouinard, « généralement, les étudiants participent davantage à l'intérieur de groupes moins nombreux, alors que les groupes plus nombreux entravent la participation verbale. »⁷ Toutefois, si les interactions entre apprenants peuvent favoriser les apprentissages, la présence du professeur pour réguler leurs interactions reste essentielle.

B/L'enseignant médiateur : réguler la prise de parole

Au sein de la salle de classe, c'est l'enseignant qui dirige l'apprentissage. Ainsi, « c'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole. »⁸ De médiateur, l'enseignant devient régulateur de l'apprentissage et des interactions des apprenants, en distribuant la parole. Comme le souligne Cicurel, « entre la matière à apprendre, le maniement du support et l'appropriation, l'enseignant inscrit sa médiation par la progression qu'il contrôle en partie, par l'évaluation qu'il exprime : il joue un rôle de régulateur de l'appropriation. »⁹ C'est à l'enseignant que revient le rôle de réguler les interactions pour donner à tous les élèves les mêmes chances de s'exprimer, de participer et ainsi de progresser de manière égale. Si la répartition égalitaire de la parole dans une classe est un vœu, elle n'est pas toujours le fruit du travail conscient de l'enseignant. Ainsi, Sadker et Sadker (1986) révèlent que « les étudiants reçoivent davantage d'attention que les étudiantes et ce, aux trois niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et universitaire. »¹⁰ Il revient donc à l'enseignant de conscientiser ses pratiques pour une distribution de la prise de parole réellement égalitaire.

C/L'approche actionnelle

En tant que professeur de langue dans le secondaire, notre démarche s'inscrit dans l'approche du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CECRL. Ce cadre commun européen vise à établir une cohérence dans les apprentissages des langues ainsi que des grands principes afin d'améliorer les stratégies d'apprentissage des langues. Ce cadre offre une nouvelle compréhension de la relation d'apprentissage des apprenants grâce à l'établissement d'une approche dite "actionnelle". Cela se traduit par la reconsidération de la position de l'élève en tant qu'apprenant actif et utilisateur social d'une langue. D'après le CECRL, "L'usage d'une langue, y compris

⁷ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, « Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 25(1) | 2009, p. 11.

⁸ Francine Cicurel, art. Cit., p. 5.

⁹ Francine Cicurel, art. Cit., p.6.

¹⁰ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 5.

son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement.”¹¹ Ce qui caractérise l’apprentissage d’une langue, c’est donc le positionnement de l’élève en tant qu’acteur social, mais aussi la compréhension de l’importance des aspects socio-culturels de la langue. L’élève est positionné au centre des apprentissages. Cette approche actionnelle vise à susciter la participation et l’implication des élèves dans la manipulation de la langue. Ce qui rend cette approche si intéressante, c’est qu’elle prend en compte, non pas seulement des savoirs, mais aussi des savoirs-être et des savoir-faire. Les compétences ne se réduisent pas seulement à la connaissance grammaticale et au fonctionnement de la langue mais révèlent, au contraire, la complexité à l’œuvre au sein des interactions sociales. En valorisant et développant les compétences socioculturelles spécifiques à l’acquisition d’une langue, cette approche vise l’épanouissement des élèves en tant qu’individu appartenant à un groupe social. Le bulletin officiel du 26 Avril 2007 qui définit le programme du palier 1 du collège insiste sur l’importance de la compétence orale. Les activités orales de compréhension et d’expression sont prioritaires car elles s’inscrivent dans une démarche qui rend l’élève actif et lui permet de construire son apprentissage. C’est donc au professeur de rendre les situations d’apprentissages motivantes, engageantes pour les apprenants et de prioriser les compétences orales des apprenants, tout en ne négligeant pas l’importance des compétences écrites.

II/ La participation, un phénomène complexe à définir

A/ La participation, un phénomène oral ?

Avant d’aller plus loin, il serait intéressant de questionner la participation en classe. Qu’entend-on par participation ?

Lorsque l’on évoque cette notion, vient alors rapidement à l’esprit sa manifestation visible à savoir des mains levées, sollicitant le professeur pour être interrogées. Comme le souligne l’exemple des mains levées, la participation n’est pas toujours verbale mais plutôt une disposition d’esprit. La notion de participation vient alors se superposer à celle de l’implication. Après tout, se sentir impliqué dans le cours et concerné dans son apprentissage n’est-ce pas une forme de participation ? Dans le cadre d’une étude sur la participation dans le secondaire, des chercheurs en didactique ont identifié des pratiques de participation « ne mettant pas en jeu explicitement la verbalisation, comme aller au tableau [...], distribuer des documents, s’intéresser aux travaux de groupe,

¹¹ Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECRL). Version française: Éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR. (2001)., p. 15.

contribuer à l'explication d'un document, corriger ou aider un autre élève, corriger un exercice. »¹² Ainsi, sans qu'elle soit explicitement associée à une production orale quelconque, la participation relèverait davantage de la manifestation d'une bonne volonté. Cela expliquerait pourquoi « la mise en œuvre par l'élève d'une intention ou d'un effort est fortement prise en compte dans l'appréciation positive de la participation. »¹³ Participer, serait alors entendu comme, exprimer une intention de suivre le cours, faire preuve de sérieux. Ainsi, les élèves participant peu à l'oral peuvent très bien participer d'une autre manière. Cependant, à quoi participent-ils ? Le terme de « participation » est en effet marqué par l'implicite, et « s'y trouve implicitement désigné un objet à quoi l'élève participe [...] : c'est à une situation de classe que participe l'élève. »¹⁴ Néanmoins, si la participation n'est pas exclusivement orale, il reste un lien assez fort entre participation et oral. Ce lien remonte aux années soixante-dix lorsque « la pratique du cours dialogué devient progressivement le modèle dominant. »¹⁵ C'est dans ce cadre que de nombreux professeurs en sont venus à considérer « la modalité principale de la participation [comme étant] de répondre à des questions posées par le professeur. »¹⁶ L'aspect communicationnel de la participation serait donc prépondérant, alors que cette dernière pourrait finalement se définir comme « fait de communication, supposant un certain nombre de comportements, notamment langagiers, attendus de l'élève dans le contexte de la situation de cours. »¹⁷ D'autres chercheurs, dans un souci de précision, identifient des indicateurs fiables de la participation verbale des apprenants : « 1. L'étudiant pose une question à l'enseignant. 2. L'étudiant répond à une question émise par l'enseignant. 3. L'étudiant fait part de son opinion à propos d'un sujet. 4. L'étudiant prend part à une discussion en classe. »¹⁸ Puisque la participation revêt tout de même une forte dimension orale, il est pertinent de la souhaiter comme objectif disciplinaire en classe de langue. Participer verbalement en classe d'anglais, c'est aussi s'exprimer en anglais et entraîner une activité langagière prescrite par le CECRL : la production orale, qu'elle soit continue ou en interaction.

B/La participation comme moyen d'apprentissage

Quelle que soit la discipline, la participation reste bénéfique pour les apprentissages. En effet, « les études suggèrent que la participation verbale en classe contribue favorablement au processus d'apprentissage. »¹⁹ De nombreux chercheurs s'accordent pour affirmer qu'elle est

¹² C. Charlot, Y. Reuter, Participer et faire participer : Regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde, Cairn, 2012, p. 96.

¹³ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 10

¹⁴ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 86.

¹⁵ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 90.

¹⁶ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 95.

¹⁷ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 86.

¹⁸ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 2.

¹⁹ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 2.

« souhaitable car elle peut mener à l'atteinte de plusieurs objectifs pédagogiques, dont l'apprentissage, la rétention et l'utilisation des connaissances. »²⁰ La participation aurait donc de nombreuses plus-values. Notamment, « elle peut également témoigner de l'engagement des étudiants dans leurs études et leur motivation à apprendre, qui constituent deux éléments importants de la réussite scolaire. »²¹ Lorsque la discipline est une langue vivante, la participation verbale peut aussi constituer un réel moyen d'apprentissage, un objectif linguistique en soi. Participer en anglais, c'est réaliser une production orale spontanée, bénéfique pour l'apprentissage de la langue elle-même. Bien sûr, cette condition n'est atteignable que si la participation des élèves, qu'il s'agisse de répondre à une question du professeur ou d'une prise de parole, s'effectue dans la langue visée par l'apprentissage, en anglais donc. Si en anglais, la participation verbale est un outil d'apprentissage à part entière, une activité langagière à proprement parler, les élèves n'en ont pas toujours la même vision. Une étude menée par Charot et Reuter sur la perception de la participation révèle que, trop souvent, les élèves pensent que la participation est un moyen de montrer leurs connaissances plutôt que de les acquérir. Ainsi, « beaucoup d'élèves donnent l'impression de penser que les savoirs les plus importants en classe sont ceux qu'ils possèdent déjà et qu'ils doivent montrer, et non pas ceux qu'ils peuvent acquérir à travers une réflexion éventuellement activée par la participation. »²² Ces mêmes chercheurs ont suggéré que, s'il en était ainsi, c'est sans doute que « le modèle prégnant du cours dialogué, avec son effet interrogatoire basé sur un jeu de questions-réponses, impose (-t-il) implicitement un enjeu de réussite ou d'échec. »²³ La solution à cette impasse passe par le fait d'écarter ces enjeux de réussite ou d'échec et de reconsidérer le statut de l'erreur. Participer, c'est construire en temps réel son savoir qui n'est pas encore stabilisé. Selon Reuter, une solution serait de « redonner à l'erreur son statut de dysfonctionnement à valeur didactique. »²⁴ et « faire de la participation en classe l'instrument par excellence de ce droit à l'erreur, qu'il faudrait plutôt appeler droit à l'errance, s'il s'agit de permettre à l'esprit de trouver, par tâtonnements successifs, la voie vers des savoirs nouveaux. »²⁵ Ainsi, participer, c'est aussi se tromper pour mieux apprendre et stabiliser ses connaissances. Paradoxalement, un des facteurs du manque de participation est justement la peur de se tromper.²⁶ Pourtant, le droit à l'erreur est fondamental si l'on souhaite que la participation reste un « moyen d'apprentissage ».

²⁰ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 12.

²¹ Ibid.

²² C. Charot, Y. Reuter, art. Cit., p. 104.

²³ Ibid.

²⁴ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 104.

²⁵ Ibid.

²⁶ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, « Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25(1) | 2009

C/Différents profils d'élèves face à la participation

Dans une classe plurielle, plusieurs profils d'élèves cohabitent. La participation pourra donc prendre des aspects différents. Très vite, l'ambition d'assurer une répartition égalitaire de la prise de parole chez les élèves se heurtera à ce constat évident. Il existe autant de profils d'élèves différents face à la participation que de manières de participer. Si de nombreuses études ont tenté d'identifier les différentes typologies de profils d'élèves face à la participation, toutes s'accordent à retrouver deux catégories : les élèves qui participent plus et ceux qui participent moins. Ces deux catégories sont elles-mêmes divisées en plusieurs autres. Allant dans le même sens, d'autres chercheurs ont établi une classification en « petits, moyens et grands parleurs. » (A. Florin, M.-M. Braun-Lamesch et G. Bramaud du Boucheron (1985).²⁷ Finalement, Reuter identifie six profils d'élèves qui participent le plus. Son étude, qui se base sur des réponses d'élèves, a identifié ces six profils à partir des perceptions des élèves eux-mêmes. Leurs expressions : « bon élève, meilleur, qui réussit, a des facilités, et surtout intello »²⁸ font ressortir un premier profil d'élève qui participe beaucoup : *les intelligents*. Ce premier profil reflète une perception de la participation associée à un bon niveau scolaire. Ainsi, « la participation est donc réservée, pour beaucoup d'élèves, à une forme d'excellence, [...] qui rend à la fois légitime et facile le fait d'intervenir en classe. »²⁹ Puis, le critère de l'investissement ressort ; il n'est donc pas nécessaire d'avoir un bon niveau scolaire pour participer, mais participer serait un moyen d'atteindre ce niveau, ce qui corrobore la théorie de la participation comme moyen d'apprentissage. Des termes tels que « les « sérieux », les « intéressés », les « motivés » ou les « curieux », ceux « qui apprennent », qui ont « envie de progresser »³⁰ iraient donc de pair avec le profil des *investis*. Ensuite, le profil des *communicants* serait associé davantage à des aptitudes communicationnelles poussées. Il s'agit des élèves qui « prennent facilement la parole », ne sont pas « timides », sont « à l'aise devant les autres », « n'ont pas peur de parler en public ».³¹ Un quatrième profil, *les experts*, « fait entrer en ligne de compte les compétences ou l'intérêt dans la discipline concernée. »³² Les deux derniers profils sont « *les surinvestis*, plus communément appelés fayots par leurs condisciples, décrits comme ceux qui veulent « étaler leur savoir », « se faire bien voir » de l'enseignant et, enfin, *les énergiques*, « hyperactifs ».³³ Pour ce qui est du manque de participation, cinq profils ressortent. Si précédemment, le critère premier expliquant une participation active était l'excellence scolaire, ce

²⁷ Anne Pégaz Paquet, « Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018

²⁸ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 102.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ Ibid.

critère « s'affaiblit au profit de celui d'aptitude communicationnelle. Le profil des *timides* est prédominant, à la différence de son symétrique, celui des *communicants*. »³⁴ Le critère de l'investissement viendrait ensuite, avec le profil des *moins investis* : « ceux qui « ne font pas d'efforts », « n'en ont rien à faire » ». ³⁵ Allant au-delà du manque d'investissement, le profil des *agitateurs*³⁶, en plus de ne pas participer, nuit à ceux qui participent et au reste de la classe. Finalement, le critère du niveau scolaire s'imposerait, avec le profil des *pas forts*, et celui des élèves *en difficulté dans la matière*. Ces deux derniers profils sont au centre de la question de la participation comme moyen d'apprentissage. Au lieu d'être exclus de la participation, ils devraient en être vecteurs. Ainsi, « la participation demandée en classe est perçue comme inaccessible à un élève qui éprouve des difficultés, ce qui pose la question de savoir pourquoi le fait de participer n'est pas envisagé comme une chance de s'améliorer, surtout par ceux qui éprouvent des difficultés. »³⁷ Si nous avons vu qu'il existe différents profils individuels d'élèves face à la participation, nous allons voir qu'elle n'a de sens que parce qu'elle s'inscrit dans une action collective.

D/Impact de la participation sur le groupe et les apprentissages

Dans un essai de définition de la notion de la participation, Reuter écrivait, « sorte de singulier collectif, elle se réalise sur un mode éminemment individuel mais n'a de sens qu'engagée dans une activité collective. »³⁸ En effet, un élève participe au sein d'une classe. A ce titre, d'autres élèves assistent à sa participation et sont donc témoins de son intervention. Selon Cicurel, « dans une classe, il s'agit d'une prise de parole publique, qui s'apparente à une parole devant un auditoire (différent en cela de la conversation ordinaire) »³⁹ En conséquence, chaque tentative de participation peut être profitable au groupe et à son apprentissage collectif. Les bons élèves, dont le contenu de participation correspond aux attendus, peuvent porter le groupe vers le haut. Ainsi, « les élèves les plus à l'aise scolairement mettent particulièrement en avant l'effet dynamisant de la participation sur l'activité du groupe et ont tendance à s'investir dans ce rôle qu'ils se sentent capables de tenir. »⁴⁰ Ces élèves, véritables *auxiliaires didactiques*, pour reprendre la formulation de Claudine Blanchard-Laville (2003), apportent un réel dynamisme au groupe, en plus de porter son apprentissage. Qu'en est-il des élèves qui participent mais qui se trompent ? Mettent-ils en danger l'apprentissage du groupe, en l'exposant à des informations erronées ? Pour peu que

³⁴ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 103.

³⁵ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 103.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p. 86.

³⁹ Francine Cicurel, art. Cit., p. 7.

⁴⁰ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p.100.

l'enseignant reprenne et corrige ces tentatives en déconstruisant l'erreur, c'est tout le contraire. Nous avons alors, comme vu plus haut, l'effet bénéfique de l'erreur sur les apprentissages et la nécessité que la participation se fasse garante de ce droit à l'erreur. Ainsi, Cicurel se questionnait « Qu'apprend-on des tentatives d'un pair, quelle incidence a le fait d'être le témoin des essais et des corrections données à un compagnon ? »⁴¹ En réalité, nous en apprenons beaucoup. Chaque participation, qu'elle corresponde ou non aux objectifs disciplinaires, est toujours pertinente pour le groupe et son apprentissage.

III/Facteurs d'influence du manque de participation en classe d'anglais

A/La pression du groupe

S'il est clair que la participation est bénéfique pour les apprentissages, qu'est-ce qui peut alors expliquer un manque de participation ? Un élève ne participant pas est-il désinvesti dans ses apprentissages ? Selon certains chercheurs, ce n'est pas le cas. En effet, « les élèves qui ne participent pas ne sont pas forcément ceux qui ne s'intéressent pas aux apprentissages. »⁴² Précédemment, nous avons vu que dans le cadre d'un manque de participation, le critère de l'aptitude communicationnelle prévalait sur celui du niveau scolaire ou même de l'intérêt dans la matière. Cela s'explique par l'influence du groupe dans une classe. Dans ce contexte, « l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. »⁴³ Chaque individu participant se retrouve pour ainsi dire exposé au regard des autres. Dans ces conditions, faire une erreur, bien que profitable au groupe, peut être terrifiant. Comme le souligne Cicurel,

Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs. Ne peut-on imaginer tel participant préférer ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur !⁴⁴

Plus que la peur de faire une erreur, c'est la peur d'être jugé qui paralyse. Pourtant, ne pas prendre la parole pour éviter d'être jugé n'est pas la solution. Malgré cela, de nombreux étudiants décrivent être « sous l'influence des phénomènes tels que la pression venant des pairs ou la peur de se faire juger négativement par les autres »⁴⁵ lorsqu'ils prennent la parole. Si la pression du groupe semble un critère prédominant, il est clair que chaque individu y répondra différemment selon sa

⁴¹ Francine Cicurel, art. Cit., p. 7.

⁴²C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p.106.

⁴³ Francine Cicurel, art. Cit., p. 7.

⁴⁴ Francine Cicurel, art. Cit., p. 7.

⁴⁵ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 7.

sensibilité. Ainsi, il semble qu'il faille chercher d'autres variables individuelles pour expliquer le manque de participation de certains apprenants.

B/Variables individuelles

Parmi les variables individuelles émergent, ce que des chercheurs ont nommé, les « variables affectives et motivationnelles. »⁴⁶ Ces variables « comprennent notamment la confiance en soi et l'intérêt pour la matière du cours. »⁴⁷ Ainsi, un manque de confiance en soi mènerait à un manque de participation car la peur prédominerait au moment de prendre la parole. Selon d'autres études sur la perception de la participation, « la peur d'être « ridicule », de « dire une bêtise », le fait d'être « timide », de « ne pas être sûr » de la réponse, sont encore très présents à l'esprit des élèves, en dépit de l'apparente banalisation des échanges oraux en classe. »⁴⁸ Le manque de confiance en soi limiterait donc les interventions verbales de ceux qui ont encore trop souvent « peur de la moquerie des pairs ou d'une réaction dépréciative de la part de l'enseignant. »⁴⁹ De plus, certains auteurs (Fassinger, 1995a ; Christensen, Curley, Marquez et Menzel, 1995) ont identifié des différences expliquant le silence des étudiants ou étudiantes. Ainsi, « les raisons des étudiantes se rapportent plus souvent à leur ignorance du sujet, à leur perception d'être incapable de formuler leurs idées adéquatement et à la peur de paraître inintelligentes devant les pairs. »⁵⁰ En revanche, « les étudiants, de leur côté, demeurent silencieux parce qu'ils disent ne pas s'être préparés adéquatement pour le cours ou par peur que leurs commentaires n'affectent négativement leurs résultats scolaires. »⁵¹ Finalement, quelque soit le genre de l'apprenant, ces auteurs s'accordent sur l'importance de la variable motivationnelle dans la participation. De cette façon, « les auteurs notent que les étudiants qui démontrent plus d'intérêt pour la matière posent plus de questions et participent davantage aux discussions en classe. »⁵² Enfin, pour d'autres auteurs, l'âge jouerait un rôle dans la participation. En général, « les étudiants plus âgés démontrent plus de comportements d'engagement envers la matière que les plus jeunes, ils se soucient de bien comprendre la matière et n'hésitent pas à poser des questions lorsqu'ils désirent éclaircir un concept (Bujold et Saint-Pierre, 1996). »⁵³ Indépendamment des variables individuelles comprenant l'âge, le sexe, la motivation ou la confiance en soi, il reste difficile de prédire la participation ou non d'un élève. Il semblerait qu'une multitude de paramètres, complexes à appréhender, entre en jeu. Selon certains auteurs, les logiques gravitant autour de la participation semblent finalement assez éloignées de

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ C. Charot, Y. Reuter, art. Cit., p.103.

⁴⁹ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p.105.

⁵⁰ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 6.

⁵¹ Ibid.

⁵² Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p.54.

⁵³ Ibid.

son objectif initial, à savoir un moyen d'apprentissage. Ainsi,

S'agissant de l'expérience des élèves, participer s'apparente à une stratégie de coopération avec l'enseignant, procédant de diverses logiques parfois fort éloignées de la construction des apprentissages : effort de socialisation passant par l'investissement dans la tâche collective, démarche d'auto-valorisation face au représentant de l'institution scolaire, acceptation docile du rôle d'élève, investissement rentable en termes de notes et d'appréciations, relation d'aide avec l'enseignant, simple moyen pour s'abstraire de l'ennui...⁵⁴

Comprendre les enjeux et raisons se cachant derrière une main levée est donc un exercice difficile. De plus, certains élèves restent prudents face à cette pratique qui pourrait être jugée négativement par le groupe. C'est pourquoi certains apprenants se refuseraient à abuser de cet outil, adoptant un « positionnement prudent face à l'image du bon élève. »⁵⁵ Finalement, « tout se passe comme si l'élève décidait, en fonction des enseignants, des disciplines, de son propre tempérament, voire de son humeur du jour, de la conduite à tenir. »⁵⁶

C/ Anxiété d'apprentissage d'une langue étrangère

Si nous nous intéressons aux raisons expliquant l'absence de participation dans un contexte scolaire, il convient de rappeler que la discipline qui nous intéresse est l'anglais, une langue étrangère. C'est sur ce point que nous souhaitons nous attarder puisque les enjeux de la participation sont bien évidemment différents selon la discipline. Dans le cas d'une langue vivante, nous évoquons plus haut l'intérêt de la participation verbale laquelle peut constituer une réelle activité langagière. Participer en anglais permet d'entraîner la production orale, voire de la développer. En revanche, des chercheurs ont identifié ce qu'ils ont nommé « Foreign Language Anxiety (FLA) in English Learning »⁵⁷ qui constitue une contrainte supplémentaire à la participation en classe de langues. Cette anxiété d'apprentissage serait donc spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais. Les chercheurs Horwitz, Horwitz et Cope (1986) en donnent une définition. Selon eux,

L'anxiété d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement une émotion

⁵⁴ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p.105.

⁵⁵ C. Charlot, Y. Reuter, art. Cit., p.106.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Wei, C. (2022). A study of college students' foreign language anxiety in English learning based on the teaching model of sheltered instruction observation protocol. *Best Evidence in Chinese Education*, 10(1):1303-1313.

complexe dérivée de la peur d'apprendre une langue étrangère, mais plutôt une variable conceptuellement distincte dans l'apprentissage des langues étrangères, liée à l'image de soi, aux croyances, aux émotions et aux comportements des autres étudiants.⁵⁸

Une étude conduite par ces mêmes chercheurs identifie trois vecteurs d'anxiété dans les classes de langues étrangères à savoir, « l'anxiété communicationnelle, l'anxiété liée aux évaluations et la crainte d'une évaluation négative de la part des camarades de classe et des enseignants. »⁵⁹ Si les deux derniers critères d'anxiété pourraient très bien être communs à d'autres matières, l'anxiété communicationnelle est bien spécifique à l'anglais. Cette anxiété concerne les apprenants qui sont déjà mal à l'aise lorsqu'ils doivent s'exprimer devant leurs camarades dans leur langue maternelle. En réalité, ces apprenants pourraient être qualifiés de « timides ». Naturellement, l'inhibition de ces élèves sera décuplée lorsqu'on leur demandera de s'exprimer devant leurs camarades dans une langue autre que la leur, dans laquelle ils ne s'estiment déjà pas compétents.⁶⁰ Il est vrai, nous l'avons vu, que la production orale en langue étrangère est un exercice difficile. En plus de faire appel à des compétences linguistiques, elle requiert confiance en soi et courage, pour s'affranchir du jugement des autres devant une erreur ou tout simplement une mauvaise prononciation. Néanmoins, il est très utile de s'entraîner et de développer sa prononciation à travers la participation verbale notamment. Comment alors soulager l'anxiété d'apprentissage d'une langue étrangère et encourager la participation verbale des apprenants.

IV/Stratégies d'encouragement de la participation

A/Stratégie ou ruse ?

Il revient donc à l'enseignant de trouver les meilleures stratégies d'encouragement de la participation pour assurer une répartition égalitaire de la parole entre les apprenants qu'il supervise. Que faut-il entendre par stratégie ? Selon Cicurel, « pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait intention stratégique, choix entre plusieurs possibles, calcul. »⁶¹ La stratégie doit donc être réfléchie, élaborée au préalable. Cependant, tout enseignant a conscience que, peu importe le cours qu'il a prévu de réaliser, celui-ci devra être adapté sur le moment en fonction de la situation d'enseignement. Ainsi, « on découvre [que l'enseignant] a aussi recours à la ruse, à la nécessité

⁵⁸ Wei, C. (2022). Art. Cit., p. 3.

⁵⁹ Wei, C. (2022). Art. Cit., p. 3.

⁶⁰ Thomas David. Oral participation: a question of motivation?. In: Cahiers de l'APLIUT, volume 14, numéro 1, 1994. p. 53.

⁶¹ Francine Cicurel, art. Cit., p. 12.

d'inventer sur le champ, de faire avec, d'imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange. »⁶² De cette manière, toute stratégie, aussi élaborée soit-elle, ne peut être vraiment accomplie sans employer la ruse pour l'adapter parfaitement au contexte d'enseignement. Finalement, Cicurel conclut en admettant qu'une classe de langue, si elle est « le lieu de déploiement de stratégies »⁶³, donne aussi lieu à « des pratiques, spontanées ou calculées, inventées ou reproduites, qui sont intermédiaires entre la planification qu'exige une stratégie et la ruse qui est saisie au vol de l'occasion. »⁶⁴ Un enseignant vigilant sera donc conscient de cette alternance entre stratégie et ruse et devra adopter des stratégies et comportements pour favoriser la participation de ses apprenants.

B/Les variables propres à l'enseignant

Quels sont les comportements et stratégies que l'enseignant peut adopter pour encourager la participation de ses étudiants ? Analyser les variables propres à l'enseignant est une réelle nécessité alors que des travaux ont prouvé qu'un facteur déterminant de la réussite scolaire était la relation maître-élève. De plus, Steve Bissonnette va même jusqu'à affirmer, qu'auparavant « on attribuait à des facteurs périphériques à l'école, tel le milieu socioéconomique, un rôle primordial. Or, à la suite de nombreuses études réalisées depuis, on a maintenant pu mettre en évidence ce qui est désormais appelé l'effet-enseignant ». ⁶⁵ Pour que cet effet-enseignant soit le plus bénéfique possible pour la réussite des apprenants, il convient d'analyser les comportements que l'enseignant peut adopter pour favoriser la participation verbale, levier de progression important.

Les chercheurs en identifient sept principaux :

Il s'agit de comportements tels qu'interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires, interpeller les étudiants par leur nom, démontrer des signes d'approbation et d'intérêt, encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse, donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre, poser des questions de compréhension et d'analyse et interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires⁶⁶

Ainsi, ces stratégies comportementales se révèlent être efficaces pour encourager la participation verbale. De surcroît, Nunn (1996) ainsi que Reynolds et Nunn (1997) montrent que « les comportements qui encouragent le plus la participation des étudiants sont l'éloge, l'humour,

⁶² Ibid.

⁶³ Francine Cicurel, art. Cit., p. 13.

⁶⁴ Steve Bissonnette, "Effet enseignant et enseignement explicite", *Résonances*, Septembre 2015, p.12.

⁶⁵ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 8.

⁶⁶ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 9.

l'utilisation des idées des étudiants, l'instauration d'une atmosphère de classe propice aux échanges et le fait d'appeler les étudiants par leur nom. »⁶⁷ En revanche, des comportements dépréciatifs tels que « la critique sévère et la réprimande pour des mauvaises réponses découragent la participation verbale. »⁶⁸ D'autres auteurs assurent que « les enseignants qui font preuve d'ouverture et de disponibilité envers les étudiants favorisent la participation verbale »⁶⁹ (Goldstein et Benassi, 1997 ; Christensen et al. 1995 ; Menzel et Carrell, 1999 ; Thayer-Bacon et Bacon, 1996). Faire preuve d'ouverture, selon ces auteurs, supposerait que les enseignants « sont réceptifs à ce que les étudiants ont à dire et respectueux envers eux. »⁷⁰ De cette manière, les enseignants contribueraient à rassurer les étudiants qui peuvent être soumis à de nombreux facteurs d'anxiété tels que la pression du groupe, la peur de se faire juger, l'anxiété communicationnelle... Se montrer respectueux envers ses élèves/ étudiants implique également de ne pas faire preuve de sarcasme en cas d'erreur ou de mauvaise réponse, car cela découragerait la participation verbale. Finalement, la recherche est unanime sur le fait que « les comportements des enseignants susceptibles de répondre aux besoins de sécurité des étudiants sont les plus susceptibles d'encourager la participation verbale. »⁷¹ Pour pourvoir ce besoin de sécurité, des dispositions environnementales spécifiques peuvent également être mises en œuvre dans les salles de classe, en plus des stratégies comportementales bienveillantes de l'enseignant.

C/Les variables environnementales

Comme nous l'avons vu, en plus d'ajuster son comportement, l'enseignant désireux de susciter la participation verbale de ses élèves peut recourir à la modification de certaines variables environnementales. Ces variables concernent l'environnement d'apprentissage à savoir la classe et son agencement. Ainsi, « les recherches évoquent deux principales variables, soit la taille du groupe-classe ainsi que la disposition des bureaux et le positionnement spatial de l'étudiant. »⁷² De nombreux chercheurs déplorent l'augmentation de la taille des classes. (Gibbs et Jenkins, 1992; Hargreaves, Galton et Pell, 1997; Swing et Peterson, 1981). Leurs études « dénoncent le caractère anonyme des classes, la difficulté à entrer en relation avec les enseignants et les autres étudiants, ainsi que la passivité que cela entraîne. »⁷³ Plus les classes ont un effectif important, plus les élèves se limiteront à un rôle passif et moins ils participeront. Les enseignants, de leur côté, déplorent une « difficulté à connaître les étudiants individuellement et à leur offrir une méthode d'enseignement appropriée. »⁷⁴ Ainsi, il semble que cette variable environnementale, qui n'est pas toujours maîtrisable, a des conséquences notoires sur la qualité de l'enseignement et la participation. D'autres études soulignent

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 9.

⁷¹ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 10.

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

que « la présence de grands groupes entraîne une raréfaction des rétroactions, une diminution des informations sur l'apprentissage et de l'aide personnalisée. »⁷⁵ Il semblerait donc que l'enseignement soit moins individualisé. L'enseignant, en tentant d'adapter son enseignement au plus grand nombre, laisse de côté ceux qui auraient besoin de plus de retours individuels. Pour conclure, ces auteurs observent que le nombre d'échanges verbaux entre étudiants et enseignant est inversement proportionnel à la taille du groupe-classe. Ainsi, plus le groupe est de petite taille, plus il est probable que le taux de participation verbale soit élevé. En d'autres mots, les petits groupes favorisent les interactions et les contacts enseignant-étudiants, en plus de rendre la gestion de classe plus facile. La variable de la taille de la classe est donc non négligeable. Elle impacte directement la participation individuelle, en plus de la qualité de l'enseignement. En revanche, si un petit groupe est souhaitable pour augmenter le taux de participation, l'enseignant ne peut pas refuser le nombre d'élèves attribué. Le problème des effectifs nombreux doit donc être géré ailleurs. Si l'on ne peut exclure des élèves directement de notre classe pour réduire l'effectif, nous pouvons- en revanche - agir sur la variable environnementale, « la disposition des bureaux et le positionnement spatial de l'étudiant. »⁷⁶ En effet, des études montrent que « la disposition du mobilier à l'intérieur de la classe semble avoir une influence sur la participation des étudiants. »⁷⁷ Comment agir sur cette seconde variable environnementale pour réduire l'impact négatif de la première ? Selon T. David, « une solution possible donnant lieu à des résultats encourageants est celle de diviser la classe en plus petites unités de quatre ou cinq étudiants. »⁷⁸ Cette disposition spatiale particulière, aussi appelée disposition en îlots, est donc efficace. Si le nombre d'élèves dans la classe reste le même, la division en petits groupes change la donne. Selon ce chercheur, il est important que « ces groupes de travail soient ensuite assis à des tables disposées dans la classe d'une telle façon que leur champ de vision se restreigne exclusivement aux autres membres du groupes et au professeur. »⁷⁹ De cette façon, les effets négatifs et anxiogènes d'un groupe important sont réduits. Les élèves introvertis, qui n'osent pas prendre la parole devant une grande assistance, auront plus de facilités à le faire au sein d'îlots plus petits. Par ailleurs, pour peu que ces groupes se constituent par affinité, les élèves seront moins soumis à la peur du jugement ce qui favorisera leur participation ; condition que cette modalité de formation des groupes ne constitue pas un obstacle au bon déroulement du cours (élèves bavards ou turbulents).

D/ Un modèle ayant prouvé son efficacité : le modèle SIOP

⁷⁵ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 10.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard, art. Cit., p. 11.

⁷⁸ Thomas David., art. Cit., p. 53.

⁷⁹ Ibid.

Il est possible que, bien que les variables propres à l'enseignant et celles environnementales aient été modifiées pour favoriser la participation, le résultat obtenu ne soit toujours pas à la hauteur de nos attentes. Des travaux portant sur la participation verbale ont mis au point un modèle, une stratégie s'avérant efficace pour améliorer la participation des apprenants et réduire leur anxiété. Le modèle SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) s'apparente à un « environnement pédagogique protecteur » car « différentes stratégies sont mises en œuvre, telles qu'un environnement linguistique rassurant et protecteur. L'enseignement correspond au niveau de langue des apprenants d'anglais, ce qui rend le contenu plus facile à comprendre. »⁸⁰ Les stratégies de ce modèle sont notamment « l'apprentissage coopératif, l'apprentissage en groupe et des objectifs d'orientation par les pairs. »⁸¹ Selon les chercheurs qui ont développé ce modèle, « sa fonction principale est de soulager l'anxiété des apprenants due à leur sentiment d'incompétence dans l'utilisation de l'anglais. »⁸² Pour rejoindre cet objectif, le modèle crée « un environnement de participation de classe rassurant pour que les élèves participent avec plus de confiance en classe d'anglais. »⁸³ Dans le but de créer cet environnement d'apprentissage rassurant, huit paramètres sont pris en compte tels que la préparation de cours, des retours constants, un apport de connaissances compréhensibles, la mise en place de stratégies, les interactions en classe, la pratique et l'application, l'enseignement et l'évaluation. Ainsi, un tel environnement d'apprentissage aurait pour bénéfices de développer la participation orale en classe de langues et certaines de ses variables sont importantes à considérer pour impacter positivement la participation.

⁸⁰ Wei, C. (2022). Art. Cit., p. 2.

⁸¹ Ibid.

⁸² Wei, C. (2002). Art. Cit., p.1.

⁸³ Ibid.

Problématique

Comme nous l'avons vu précédemment dans les recherches citées, la participation est un phénomène complexe qui prend en compte des facteurs variés. Il semblerait que l'environnement et l'approche de l'enseignant puissent impacter la capacité des apprenants à s'engager activement à l'oral. L'hypothèse derrière notre problématique est la suivante : certaines stratégies développées en classe pourraient avoir un impact positif sur la participation des élèves et les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le passage à la prise de parole volontaire en classe de langue. Mais, quelles sont les différentes stratégies susceptibles de susciter la participation verbale des élèves tout en assurant une répartition égalitaire de la parole ? Cette problématique engage une réflexion à la fois sur les stratégies qu'il est possible de mettre en place pour engager les apprenants dans le processus participatif, mais également une réflexion sur la posture de l'enseignant. Ainsi nous nous questionnerons sur la possibilité de créer un "modèle" qui faciliterait la participation des apprenants. Plusieurs hypothèses sont soulevées :

La première hypothèse est la suivante : pour favoriser une participation volontaire des apprenants, le professeur dispose de certaines stratégies ou comportements typiques entraînant la participation. La seconde hypothèse repose sur l'adaptabilité de ces stratégies. Elles doivent être adaptées aux différentes situations de classe et aux différents publics, car tout enseignant aura conscience que ce qu'il ou elle a prévu de réaliser devra être adapté sur le moment en fonction de la situation d'enseignement.

Méthode

Notre recueil des données s'est appuyé sur des observations menées durant les stages en établissement scolaire du 21/11/2022 au 02/12/2022 et du 13/03/23 au 7/04/23 dans le collège de la commune de Valgelon-La Rochette sous la tutelle de Madame Amélie Cottarel. Cet établissement s'inscrit dans un environnement semi-rural et se situe au pied de la chaîne de Belledonne, entre Chambéry, Albertville et Grenoble. Il est fréquenté par des élèves provenant d'un milieu social plutôt aisé. Cet établissement s'est engagé dans des démarches novatrices à l'échelle française. Depuis 2019, sous l'impulsion de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013, il a mis en place de nouvelles pédagogies motivantes basées sur le développement de l'entraide, la coopération et l'autonomie. A l'échelle de l'établissement, cela se traduit par la suppression des notes chiffrées, remplacées par un système de validation de compétences par couleurs pour faciliter la visualisation de l'acquisition sur le bulletin par exemple. Cela se traduit également par la création d'un nouveau niveau de classe baptisé "Classe Cycle". Cette classe mixte des élèves de 5e, 4e et 3e qui suivent leurs 3 années de scolarité en étant mélangés. Il y avait une seule classe cycle dans l'établissement, dans laquelle les élèves entraient sur demande des parents. La sélection ne s'effectuait pas sur le niveau scolaire. Ce panachage dans la classe permet à chacun d'avancer à son rythme grâce à une pédagogie adaptée, différenciée, avec des élèves répartis en travail individuel, en groupes, ou en îlots de besoins, et une pédagogie basée sur des propositions d'activités pratiques et de projets. Nous avons réalisé un questionnaire centré sur la relation des élèves à l'anglais et à la participation. Ce questionnaire a été rempli par un échantillon de 211 élèves allant de la 6e à la 3e. Le but de ce questionnaire était de mieux saisir les enjeux et les obstacles que rencontrent les élèves au sein de leur pratique de l'anglais. Grâce à ce questionnaire, nous avons mis en évidence que la place de l'erreur et du jugement au sein de la classe est un facteur de non-participation important. Cela questionne également le rôle du professeur dans l'établissement d'un climat propice à la participation au sein de la classe. Ce questionnaire nous a permis de mieux affiner notre démarche expérimentale en nous focalisant sur un échantillon plus petit pour notre expérimentation. Le recueil de données s'est effectué principalement sur quatre classes de deux niveaux. Nous avons chacun deux classes, deux classes de 4ème avec des groupes de 20 élèves pris en charge par Neven Pacheco (4 agl 2 4 : 11 filles et 9 garçons : 4agl 3 : 9 filles et 10 garçons), et deux classes de 3ème avec des groupes de 27 élèves pour Capucine Hec-Couton. Les classes d'un même niveau étaient réparties entre une classe témoin et une classe expérimentale où allaient être menés des dispositifs innovants.

Matériel

Dans le cadre des deux séquences, la première séance de la classe expérimentale a été dédiée à une séance de *brainstorming* sur les enjeux de la participation. Cette séance avait pour but premier d'introduire une réflexion collective sur l'importance de la participation, ainsi que le fonctionnement du principal outil de recueil de données, à savoir le thermomètre de la participation et la grille d'auto-évaluation que les élèves devaient remplir à la fin de chaque séance. Ce temps avait pour objectif d'inciter les élèves à réfléchir sur la participation mais également le rapport à l'erreur. La première séance des deux séquences s'est ensuite focalisée sur la découverte d'un autre dispositif de l'expérimentation, les "cartes îlots", en veillant à impliquer les élèves afin de faire émerger les rôles des cartes. La personnalisation des cartes par séquence a permis de les utiliser pour introduire les séquences et faire deviner aux élèves le thème du chapitre grâce à une activité d'anticipation.

L'expérimentation menée par Neven Pacheco s'est déroulée au cours d'une séquence de 6 séances portant sur la thématique du Canada, dans l'axe Rencontre avec d'autres cultures, pour la problématique *How diverse are the different cultures of Canada ?* La tâche finale était une conversation en binômes pendant laquelle l'activité langagière « parler en interaction » était évaluée. Ainsi, la tâche finale s'intitulait : *you are planning a trip to Canada with a friend. Talk about what you want to do, eat or see there.* L'activité langagière visée sollicitait donc bien la participation verbale qui allait être entraînée tout au long de la séquence.

La première séance était une séance de découverte. Le visionnage d'une vidéo de trente secondes: *Canada, it's more than travelling*, était prévu. Trente minutes ont été consacrées à la compréhension orale en plusieurs écoutes, à l'échange et à la rédaction d'une trace écrite en collaboration avec les élèves. Puis, les élèves ont fait une activité en groupe pendant cinq minutes pour trouver cinq mots en rapport avec le Canada et réaliser un nuage de mots.

La deuxième séance avait pour but de donner du vocabulaire aux élèves. Une première activité de dix minutes était consacrée au remplissage d'une fiche de vocabulaire ensuite corrigée avec la classe. Des activités d'appropriation étaient ensuite prévues pour réviser ce vocabulaire, telles que la projection d'images en rapport avec le Canada que devaient décrire les élèves. Lors de cette seconde séance, une compréhension écrite : *Canada : the ultimate winter experiences* avait pour but de donner du vocabulaire en rapport avec les activités sportives à faire en hiver au Canada. Il fallait trouver trois activités sportives et, pour chacune d'entre elles, répondre aux questions : *quelle est ton activité ? Où peut-elle se pratiquer ? Aimerais-tu la faire et pourquoi ?* Les élèves pouvaient travailler en groupe bien que des réponses individuelles étaient attendues. Ensuite, les élèves

s'interrogeaient en binômes en se posant ces questions en anglais. La compréhension écrite a duré une vingtaine de minutes, et l'interaction entre les élèves cinq minutes. Le reste de l'heure était consacré à une trace écrite récapitulative qui donnait le bon vocabulaire et des structures pour exprimer l'enthousiasme et l'envie.

La troisième séance était une préparation à la tâche finale, car elle faisait l'objet d'une tâche intermédiaire non évaluée reprenant les consignes de la tâche finale. L'enjeu était le même et la consigne similaire, il fallait rédiger un dialogue en binômes sur les activités que l'on aimerait faire au Canada.

La quatrième séance était une autre compréhension écrite sur les étapes de fabrication du sirop d'érable, pour donner un aperçu de la culture culinaire du Canada. Les élèves pouvaient travailler en groupes pendant la première partie de l'heure, puis la correction s'effectuait en classe entière.

La cinquième séance préparait à la tâche finale, avec une fiche d'activités en groupes reprenant les enjeux de la tâche finale.

Enfin, la sixième séance était la réalisation de la tâche finale. Au sein de cette séquence, des dispositifs expérimentaux ont été mis en place : des cartes de rôles attribuées aux élèves dans des îlots de quatre. Chaque carte donnait un rôle bien précis pour favoriser la participation. Il y a donc quatre rôles : l'écrivain, le messenger, le gardien et le chef d'équipe, que devaient respecter les élèves. Par exemple, l'écrivain se charge d'écrire les idées du groupe ; le messenger doit parler pour le groupe et peut lever la main pour demander de l'aide. Le gardien doit s'assurer que tout le monde parle anglais et respecte le temps imparti et le chef d'équipe peut motiver le reste du groupe et donner des idées. Ce premier dispositif expérimental s'est appliqué sur plusieurs activités nécessitant une collaboration en groupe. Ces cartes, en plus de favoriser la participation des élèves, valorisent la coopération et l'entraide, pour apprendre à travailler en équipe. L'élève est donc investi et impliqué dans la classe et au sein d'un groupe restreint d'individus.

L'expérimentation menée par Capucine Hec-Couton s'est effectuée dans le cadre d'une séquence de 8 séances portant sur le mois de l'histoire des femmes aux États-Unis. Elle entre dans l'axe Écoles et Sociétés, avec comme problématique *Why is it important to learn the stories of great American women at school ?* La tâche finale visait la prise de confiance à l'oral. L'activité langagière «parler en continu» était évaluée et le but de la séquence était d'entraîner la prononciation et la prise de parole visant à convaincre et à engager son public. Aussi, la tâche finale était-elle la suivante: *You are presenting the portrait of an inspiring woman for the school's podcast. Record an audio portrait to present the amazing woman you are shedding the light on!*

La première séance visait à introduire le fonctionnement des cartes de travail en groupe, ainsi qu'une activité d'anticipation sur la thématique de la séquence. L'exercice permettait d'utiliser les cartes "the writer", "the messenger", "the guardian" et "the team captain" afin de travailler en groupe de 4. Il s'agissait de décrire l'une des quatre images figurant sur les cartes îlots de manière à faire deviner à leurs camarades de quel personnage il s'agissait, les femmes composant les images ayant certaines ressemblances et différences. Cette activité a permis de commencer à aborder la méthodologie de la description tout en créant du suspense, afin d'organiser ses idées et sa description pour aller du plus évident au moins évident, afin que les autres membres de la classe ne découvrent pas directement de quelle image il s'agissait. Les élèves qui avaient le rôle de "messenger" avaient pour consigne de lire le texte décrivant l'image qu'ils avaient choisi devant la classe entière. Ce premier essai de participation en classe entière n'a pas été concluant car les élèves avaient beaucoup d'apprehension à prendre la parole devant le groupe classe. Cela a permis à ma collègue de mettre en place non pas une stratégie mais une ruse. Afin d'établir un climat de confiance, de créer du lien avec les élèves et leur permettre de prendre confiance en eux, un rituel de début de cours a été instauré. Il consistait à apprendre une citation par cœur et de la réciter au professeur avant de rentrer en classe. Ces citations étaient en lien avec la thématique de la séquence. Elles avaient pour but de motiver les élèves et de leur faire prendre confiance en eux. Des citations telles que "the question isn't who is going to let me; it's who is going to stop me" d'Alice O'Connor Rand, ou encore "Nothing is impossible, the word itself says I'm possible" de Audrey Hepburn. Ce petit moment d'échange individuel avant de rentrer en classe a permis aux élèves de prendre confiance en leur capacité orale, mais aussi d'engager leur participation à l'oral.

Pour la deuxième séance, les élèves ont fonctionné en groupe avec les cartes îlots pour réaliser une compréhension de texte sur un article donnant les dates clés de l'histoire des femmes aux Etats-Unis. Cette séance avait pour but d'entrer doucement dans les biographies, ainsi que d'entraîner la compétence de compréhension écrite qui serait nécessaire pour réaliser la tâche finale (sélection d'informations sur une fiche afin de construire leur podcast).

La séance 3 a permis d'introduire le document expert. Un exemple de podcast relatant la biographie de Victoria Woodhull a été diffusé. Les élèves ayant beaucoup de mal à comprendre l'oral, il s'agissait de leur faire prendre confiance dans leurs capacités en décortiquant la méthodologie et l'organisation d'un podcast.

Les séances 4, 5 ont été dédiées à l'apprentissage de la méthodologie et à l'entraînement pour la réalisation d'une biographie. Les élèves ont utilisé les cartes îlots en groupe de 4 pour réaliser la description biographique d'une des cinq femmes figurant sur des fiches contenant des informations

biographiques. Des méthodes pour apprendre à maîtriser la bonne tonalité de la voix comment accentuer certains mots, à structurer un texte afin d'engager son public ont également été découvertes. Pour favoriser la prise de confiance des élèves, les compétences ont été travaillées de manière progressive, en entraînant les élèves à devenir autonome par palier, par groupe de quatre, puis deux, puis seul.

Lors de la séance 6, les élèves ont dû pratiquer cet exercice de manière individuelle avec une focalisation sur le ton et la prononciation en écrivant une biographie pour un podcast.

La dernière séance de la séquence avant la tâche finale s'est axée sur le développement des compétences de prononciation et sur la méthodologie de la tâche finale. La séance avant la tâche finale a été dédiée à la préparation de la tâche finale à partir d'une fiche biographique type afin que les élèves sachent exactement à quoi s'attendre le jour de l'évaluation sommative pour réussir leur tâche finale. Face à des classes, la complexité des processus qui amènent à la prise de parole volontaire des apprenants prend toute sa réalité. Une posture encourageante et dynamique a été nécessaire à la prise de parole des élèves mais aussi à la réussite de la tâche finale.

Mise en place

L'expérimentation a eu pour but le développement de la confiance personnelle des apprenants, grâce notamment à la posture encourageante des professeurs, mais aussi grâce à la mise en place d'activités visant à rester dans la zone proximale de développement des élèves. La tâche finale a été imaginée en lien avec la prise de parole orale afin de pouvoir quantifier les progrès des élèves en matière de compétences orales.

Procédure

Thermomètre de la participation

La procédure d'expérimentation principale était commune aux deux séquences. Il s'agissait de la mise en place d'un thermomètre de la participation basé sur une autoévaluation des élèves. Plusieurs paliers étaient proposés allant jusqu'à 6: le stade 1, matérialisé en rouge, était attribué si l'on avait trop participé, et empêché les autres de le faire. Le palier le plus élevé était attribué lorsque les élèves avaient participé et aidé d'autres membres de leur groupe. Ce thermomètre a donné lieu à une séance de brainstorming en classe entière afin de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la participation, mais aussi de la coopération au sein de la classe. Si la participation est nécessaire pour acquérir des compétences, la participation ne peut pas avoir lieu sans coopération. Le climat au sein de la classe joue un rôle très important dans le bon

fonctionnement d'une participation volontaire et équilibrée.

Une grille d'autoévaluation allait de pair avec ce thermomètre. Cette grille d'autoévaluation avait pour but de rappeler et de faire réfléchir les élèves sur leur positionnement dans la classe. Il a semblé important de ne pas seulement demander aux élèves de s'auto-évaluer, mais aussi de leur demander de se fixer des objectifs de participation pour la séance prochaine, pour rechercher un investissement sur le long terme. Les élèves pouvaient également rédiger des commentaires éventuels sur la séance. Il a été nécessaire d'afficher ce dispositif en début de chaque heure de cours afin de bien rappeler aux élèves l'importance de la participation, les élèves avaient pour consigne de remplir la grille d'auto-évaluation après chaque séance.

Cartes îlots

Conscient que la participation en classe ne relève pas uniquement des échanges professeur/élève, nous avons voulu mettre en place une stratégie afin de valoriser la coopération et les échanges au sein des îlots de classe. Le développement de la coopération au sein des groupes grâce aux cartes îlots a été un élément important car nous avons remarqué que les apprenants avaient du mal à communiquer entre eux et à ne pas se sentir jugés. Ces cartes ont eu pour but de développer la confiance et la motivation des élèves au sein de leurs îlots. La participation volontaire a été ainsi entraînée en permettant aux élèves d'avoir un rôle et de s'investir dans la responsabilité qui leur a été confiée. Ces cartes îlots donnaient quatre rôles distincts au sein des groupes : un "team captain", un "messenger", un "writer" et le dernier rôle était celui de "guardian". Le visuel des cartes avait été adapté afin de correspondre à la thématique de chacune des séquences. Par exemple, une carte avec un bûcheron et une chemise à carreaux pour le thème du Canada reprenait le rôle du chef d'équipe. Il y avait donc un visuel différent pour chaque rôle. Pour la séquence de Capucine Hec-Couton, les 4 images tournaient autour de représentation de femmes américaines. Dans les deux séquences, la première activité sur laquelle s'est appliqué ce dispositif expérimental était une activité de découverte du thème de la séquence. Les images des cartes ont également été exploitées pour faire deviner aux élèves sur quoi la séquence portait. Dans la séquence de Neven Pacheco, les élèves s'étaient vu donner la consigne de trouver cinq mots en rapport avec le Canada. Pour la séquence de Capucine Hec-Couton, les élèves ont travaillé la structure grammaticale pour émettre des hypothèses sur ce qu'ils imaginaient être le thème de la séquence. Lors de cette activité, "the writer" devait donc écrire les mots ou formules que lui suggéraient les autres membres du groupe ou par lui-même. "The messenger" disait les mots trouvés pour le groupe lorsqu'il ou elle était interrogé.e. "The guardian" devait veiller au temps imparti. Puis, "the team captain" pouvait proposer des mots nouveaux, ou veiller à ce que le groupe travaille bien et reste concentré. Les

exercices en groupes ont aussi été abordés sous l’angle du dispositif expérimental des “cartes îlots”. Pour la correction en classe entière, “the messenger” avait pour responsabilité de parler pour le groupe. Cet.te élève là, s’il ou elle était timide ou ne participait pas beaucoup, devait donc participer mais son intervention était légitime car il ou elle représentait le groupe : sa participation était donc valorisée et encouragée. Les autres membres du groupe ont aussi un intérêt à s’investir dans leurs rôles pour la réalisation du travail qui sera de meilleure qualité si les élèves coopèrent ensemble. Ce dispositif a donc eu pour rôle de valoriser à la fois une participation active des apprenants au sein de petit groupe, mais aussi de valoriser la confiance en eux des élèves en leur permettant de choisir un rôle dans lequel ils avaient envie de s’investir. Ensuite, les élèves devaient échanger les différents rôles au sein du groupe pour que tout le monde les essaie.

Citations

Les citations rituelles mises en place dans le cadre de la séquence de Capucine Hec-Couton ont également permis d’engager et d’investir les élèves dans la classe d’anglais. Ce rituel consistait à donner le “mot de passe” qui permettait l’entrée en classe des élèves. Le professeur était donc positionné à l’entrée de la salle. Chaque élève avait un moment privilégié en tête à tête avec le professeur pour réciter sa citation et obtenir un feedback positif. Ce petit rituel a permis d’établir un climat de confiance sur plusieurs niveaux. Tout d’abord, les élèves ont pris confiance en eux et en leur capacité à apprendre une phrase par cœur en anglais, ce qui n’était pas évident pour tous au premier abord. De plus, une relation de confiance s’est établie entre chaque élève et la professeure qui a veillé à adopter une posture bienveillante pour accueillir les élèves à leur entrée en classe et dédramatiser les potentielles erreurs commises par les apprenants. Lorsque des élèves n’avaient pas appris le mot de passe, ils devaient le répéter avec l’aide du professeur afin de pouvoir entrer en classe. Ce petit rituel a permis de mobiliser les élèves à l’oral à chaque début de séance, ce qui a ensuite favorisé les échanges durant la séance.

Posture de l’enseignant

Tout au long des séquences, une constante remise en question sur la posture adoptée a été nécessaire au bon déroulement de l’expérimentation. Il s’agissait d’accentuer les feedback positifs pour la classe expérimentation, et de veiller à encourager la participation de tous les élèves. Plusieurs stratégies ont été mises en place, notamment les encouragements et incitations à prendre la parole. La valorisation des élèves pour avoir tenté et osé prendre la parole a été une démarche importante lors de la prise en charge des classes expérimentations.

Résultats

Avant d'aller plus loin, il convient d'apporter quelques précisions. Tout d'abord, cette section s'applique aux résultats observés dans le cadre de l'expérimentation de Neven Pacheco, dont les séances d'enseignement reposaient sur une séquence ayant pour thème le Canada, délivrée à des élèves de 4^e. Si lors du stage, une classe a bel et bien reçu l'enseignement comportant l'expérimentation, une autre classe du même niveau n'en a pas bénéficié. C'était la classe témoin, dont l'existence avait pour intérêt de pouvoir comparer les taux de participation avec la classe expérimentale. Afin d'éviter que les résultats soient biaisés, nous avons choisi pour classe expérimentale une classe qui avait des difficultés à participer. Ainsi, le but était de voir si l'expérimentation changeait quelque chose par rapport à d'habitude, si elle tirait la classe vers le haut. Puis, le statut de classe témoin fut octroyé à une classe déjà dynamique. De toute évidence, si nous avons choisi une classe déjà dynamique comme classe expérimentale, il aurait été plus difficile de discerner des changements en termes de participation. Bien sûr, le regard de la tutrice, qui connaît mieux ses élèves que nous, était précieux pour nous confirmer si le taux de participation avait changé par rapport à d'habitude. Cette section présentera donc dans un premier temps les résultats des différentes méthodes expérimentales, comme le baromètre de participation avec auto-évaluation et les cartes mises en place dans les îlots. Pour ce second dispositif, des comparaisons entre la classe expérimentale et la classe témoin seront proposées. Puis, une sous-partie traitant des résultats associés à la démarche et à la posture de l'enseignant sera proposée, car cette dernière reste intimement liée au taux de participation des élèves.

Découverte du dispositif expérimental

Dans cette sous-partie, les résultats liés à la réaction et aux réponses des élèves de la classe expérimentale face aux enjeux de la participation seront exposés. En revanche, nous ne disposons pas de tels résultats pour la classe témoin, avec laquelle nous n'avons pas abordé ce sujet ; le but étant d'observer leur participation sans même qu'ils n'aient conscience des enjeux du phénomène. Ainsi, la première séance avec les élèves de la classe expérimentale était un peu particulière. Si la classe témoin a commencé d'emblée par la découverte du thème de la séquence, la classe expérimentale a eu droit à une brève présentation des dispositifs expérimentaux, ainsi qu'une réflexion collective sur les enjeux de la participation. Un des buts de cette première séance était donc de sonder l'opinion des élèves ainsi que de savoir si leur participation était liée à une connaissance de ses bénéfices pour leurs apprentissages, ou si d'autres variables motivaient (ou non) leur participation. Souhaitant privilégier la spontanéité et l'échange direct, nous n'avons pas quantifié ces résultats ; nous avons préféré faire ressortir les tendances générales. Il apparaît alors qu'une dimension qualitative émerge de ces résultats. Tout d'abord, une première question simple fut posée comme piste de réflexion, comme : *Why is participation important in English class ?* Pour aider les élèves pris au dépourvu, cette première activité était à faire en groupes. En cinq minutes, il fallait trouver cinq mots pour répondre à la question. Parmi les réponses, l'on retrouvait : « to progress » ; « pronunciation » ; « to learn the language better ». Ensuite, la deuxième question posée aux élèves s'inspirait de la recherche menée sur le sujet. En effet, si les bénéfices de la participation dans les apprentissages sont réels, elle n'est pas toujours régulière. Il devenait alors intéressant de savoir quelles étaient les raisons expliquant un bas taux de participation. C'est ainsi que dans la troisième partie de l'état de l'art portant sur les facteurs d'influence d'un manque de participation, des variables liées à la peur du jugement négatif étaient ressorties. Pour confronter les réponses apportées par la recherche à la réalité du terrain, la deuxième question posée aux élèves était donc : « *Why don't we participate when we could ?* » Des réponses cohérentes à la recherche furent apportées : « because we could say something wrong » ; « we are scared to speak in English » ; « we could be judged » ; « we don't know » ; « we don't want to ». Ainsi, nous nous apercevons que les facteurs abordés par la recherche ressortent, tels que la pression du groupe ou encore l'AALÉ ; Anxiété d'Apprentissage d'une Langue Etrangère. Après cette rapide discussion avec les élèves, il était temps de présenter les dispositifs expérimentaux, tels que l'auto-évaluation : « *Plus on participe, plus on progresse, c'est donc très important. Mais ce n'est pas facile, car on peut avoir peur de participer. Pour vous aider à participer, vous allez remplir une feuille d'auto-évaluation, où*

vous estimerez à quel point vous avez participé pour la séance du jour, si vous êtes content de votre participation, ou si vous vous fixez comme objectif de plus participer la fois suivante. ». Finalement, la deuxième partie de cette séance de découverte avait pour but de présenter les cartes îlots, et de faire deviner aux élèves les différents rôles associés aux personnages, tels que :the team captain ; the messenger, the writer ; the guardian. Les résultats associés à l'efficacité de ce second dispositif seront abordés peu après.

Réaction des élèves face aux enjeux de la participation :

Why is participation important in English class?	Why don't we participate when we could?
-to make progress -to learn the language better -to improve our pronunciation	-we could say something wrong -we could make a mistake -we could be judged -we are scared to speak in English -we don't know the answer -we don't want to

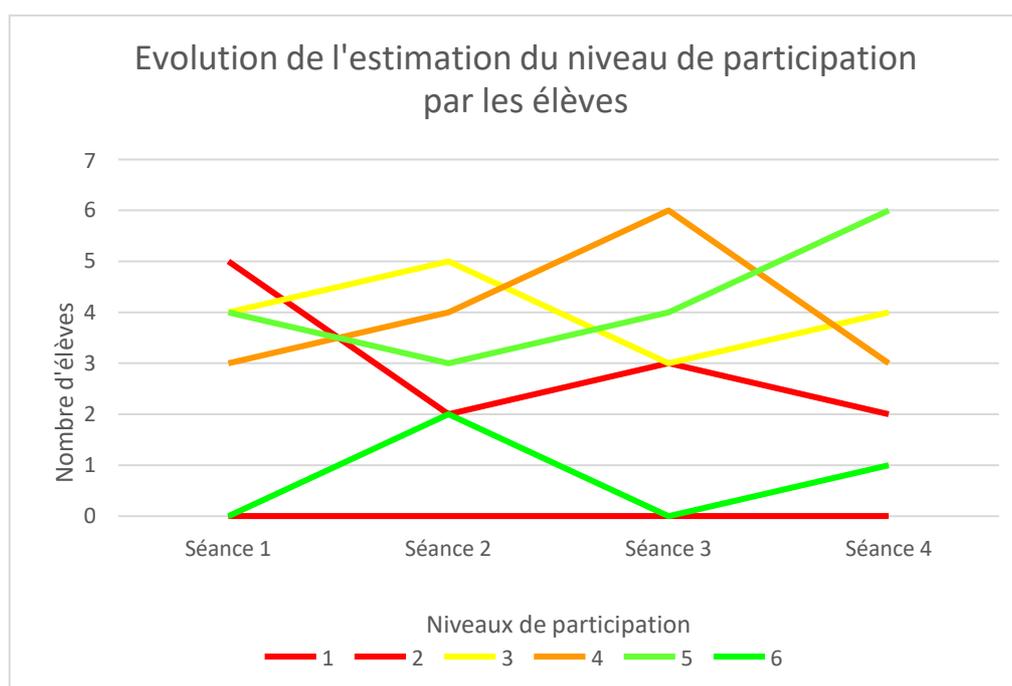
Baromètre de participation et auto-évaluation

Le tableau ci-dessous présente des données quantitatives, collectées après que les élèves aient rempli leur fiche d'auto-évaluation. Nous pouvons constater une évolution sur quatre séances d'enseignement. Seize élèves ont répondu, et se positionnent sur les différents niveaux du baromètre de participation, allant de un à six. Le tableau se lit de la manière suivante : lors de la première séance, le nombre d'élèves se positionnant sur le niveau 2 de participation était de cinq. Pour la deuxième séance, ce nombre a chuté à deux élèves.

Evolution de l'estimation du niveau de participation par les élèves

Niveau de participation	1	2	3	4	5	6
Séances d'enseignement						
Séance 1	0	5	4	3	4	0
Séance 2	0	2	5	4	3	2
Séance 3	0	3	3	6	4	0
Séance 4	0	2	4	3	6	1

Afin de mieux se rendre compte des tendances observées, nous avons opté pour un second graphique reprenant les données ci-dessus, mais offrant une représentation visuelle de ces dernières. Les couleurs des courbes correspondent à celles du baromètre de participation : les courbes une et deux ont des teintes rouges, car ce sont celles qui représentent un faible taux de participation. Les courbes trois et quatre sont associées aux niveaux de participation moyens, elles sont donc en jaune et orange. Le vert et le vert clair sont associés à des niveaux de participation plus élevés.



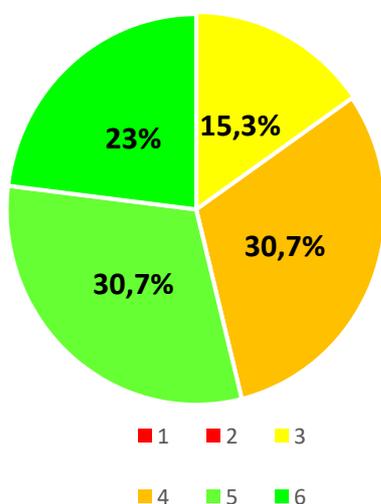
Aucun élève ne s'est positionné sur le niveau 1 de participation, correspondant à : j'ai trop participé, empêchant mes camarades de le faire. La courbe correspondante est donc plate. Pour ce qui est du niveau 2 de participation (je n'ai pas participé), nous pouvons observer une courbe à tendance décroissante au fil des séances : s'il y avait un nombre important d'élèves se positionnant sur ce niveau au début, de moins en moins d'élèves s'identifiaient avec ce niveau

de participation vers la fin de l'expérimentation. La courbe jaune, correspondant au niveau 3 de participation : j'aurais aimé participé plus mais je n'ai pas osé ; monte avant de redescendre, puis reprend sa position initiale. Si le nombre d'élèves s'identifiant avec ce niveau de participation a fluctué au cours des séances, il reste identique au début et à la fin de l'expérimentation. La courbe orange, associée au niveau 4 (j'ai osé participer mais j'aurais pu participer davantage), décrit le même phénomène. La cinquième courbe, associée à un bon niveau de participation, décrit une trajectoire ascendante. Finalement, la sixième courbe, traduisant un excellent niveau de participation soutenue par la coopération de l'élève avec ses camarades, a une tendance ascendante également. Le nombre d'élèves s'identifiant avec ce niveau était donc plus important à la fin de l'expérimentation qu'au début.

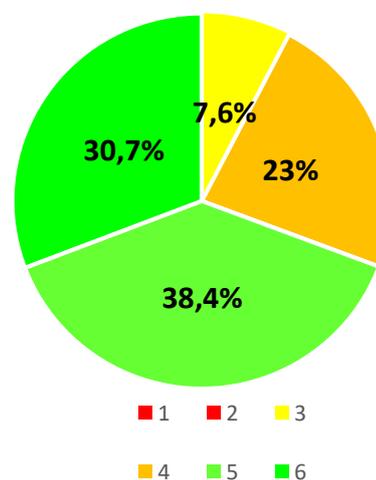
Objectifs de participation

En réalité, ce dispositif comportait deux facettes : l'auto-évaluation au cours des séances, mais aussi l'objectif de participation pour la prochaine séance. Les graphiques suivants sont une comparaison de l'évolution de la répartition des objectifs de participation des élèves au début et à la fin. Le premier graphique montre la proportion d'élèves à l'issue de la première séance qui s'étaient fixés les objectifs de niveaux de participation trois, quatre, cinq et six. Le second graphique reprend ce procédé, à la différence que les données ont été collectées lors de la quatrième séance, et reflétait les objectifs pour la cinquième séance. Dans un souci de lecture et de cohérence, les couleurs correspondant aux niveaux du baromètre sont identiques à celles décrites au début. Nous noterons que le rouge est absent du graphique, un faible niveau de participation n'ayant pas constitué un objectif pour les élèves.

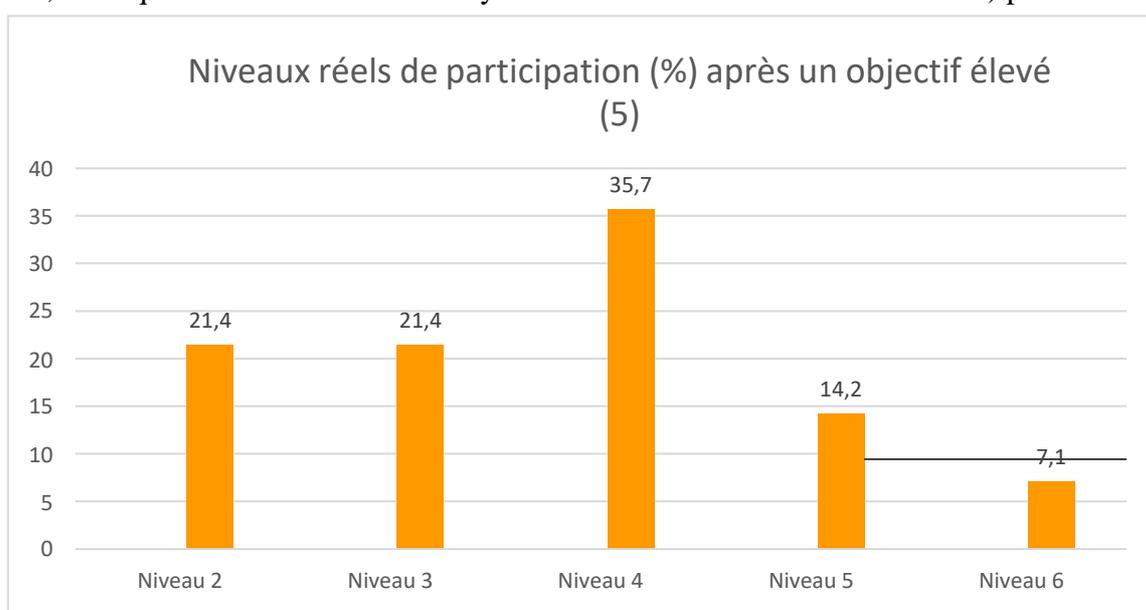
Répartition des objectifs des élèves pour la 2e séance



Répartition des objectifs des élèves pour la 5e séance



Ainsi, nous constatons que les élèves se fixent des objectifs plus élevés dans le temps. Si au début, 15,3% des élèves souhaitaient atteindre l'objectif de participation correspondant au niveau 3, à l'issue de l'expérimentation, seulement 7,6% considèrent cet objectif souhaitable. Au contraire, si au début, seulement 23% des élèves osaient avoir pour objectif le niveau le plus élevé de participation, ils étaient 30,7% à avoir cette ambition à la fin. Nous observons donc une préférence pour les objectifs de participation plus élevés à la fin, tandis que les objectifs plus faibles déclinent. Si nous avons étudié l'évolution de la répartition des objectifs de participation chez les élèves, il est intéressant de savoir si ces objectifs sont atteints ou non. Pour un objectif élevé (niveau 5), nous avons comptabilisé en pourcentage quels étaient les niveaux réellement atteints (ou du moins, ceux que les élèves se sont octroyés dans le cadre d'une auto-évaluation) par la suite.



Parmi les élèves qui s'étaient fixé un objectif élevé (5), seulement 14,7% l'atteignent et 7,1% atteignent un objectif supérieur (6). Ainsi, 21% des élèves atteignent un objectif équivalent ou supérieur à celui souhaité. Les 78,5% restants atteignent un objectif inférieur à celui souhaité ; la majorité un objectif légèrement inférieur (35,7% atteignent le niveau 4) et le reste des objectifs nettement inférieurs (21,4% pour le niveau 3 tout comme pour le niveau 2). Aucun élève s'étant fixé un objectif de niveau 5 n'a atteint le niveau 1, qui n'est ici pas représenté.

Commentaires des élèves

Ce dispositif comprenait également un espace dédié aux commentaires des élèves sur la séance du jour en rapport avec leur participation. Quelques commentaires traduisent une volonté réelle de la part des élèves d'améliorer leur participation, comme « je veux/peux plus participer », ce qui montre qu'ils ont compris et assimilé l'intérêt d'une participation active en classe. Si ces

élèves n'ont pas encore atteint le niveau de participation qu'ils désireraient, c'est souvent parce qu'ils sont limités par la peur de le faire. Ainsi, des commentaires comme « je veux parler sans avoir peur » ou « je veux avoir moins peur de me tromper » révèlent une réalité similaire à ce que la recherche sur les facteurs d'un manque de participation soulignait : la participation peut être limitée par une pression des pairs ou la peur du jugement après une erreur. Quelques commentaires négatifs sont propices à une remise en question de la manière d'enseigner pour la progression de tous les élèves : certains élèves trouvaient le cours trop « bruyant », et d'autres déploraient qu'il y ait « trop d'anglais donc [ils] ne compren[aient] rien ». Un de ces élèves a déclaré qu'il lui faudrait « plus de temps ». Ces difficultés, relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère, viennent s'ajouter à une peur de participer ou de s'exposer au regard des autres en parlant une autre langue que la sienne, avec un certain accent par exemple. En revanche, quelques commentaires vers la fin de l'expérimentation étaient positifs et cohérents avec les objectifs ainsi que les estimations de participation plus élevées dans le cadre de l'auto-évaluation. Nous retrouvons des retours comme « c'était bien », « j'ai compris le cours », « j'ai bien aimé », « j'ai bien préparé la tâche finale », et « je me sens plus à l'aise pour participer » ; véritable source d'encouragement et de satisfaction pour l'enseignant qui s'était fixé cet objectif pour ses élèves ! Désormais, après avoir présenté les résultats relatifs à la première partie de notre expérimentation, nous allons maintenant évoquer ceux de la seconde partie, comprenant les cartes ilots.

Cartes ilots

Pierre angulaire de notre expérimentation, ces cartes avaient pour but d'impliquer les élèves activement dans leur apprentissage en leur donnant des rôles à tenir. Pour susciter l'intérêt des élèves et ancrer ce dispositif dans l'enseignement délivré, ces cartes ont été adaptées à la séquence du Canada. La participation des élèves lors d'une même activité avec et sans cartes ilots a été étudiée, grâce à la comparaison avec la classe témoin. Puis, un autre moyen de mesurer l'efficacité du dispositif était de rester attentif aux réactions des élèves face à ce dernier et à leur attitude par rapport au rôle à tenir (investissement, motivation, participation améliorée ou au contraire indifférence).

Pour rappel, les quatre rôles étaient les suivants : “the writer”, écrit les mots ou formules que lui suggéraient les autres membres du groupe. “The messenger” disait les mots trouvés pour le groupe lorsqu'il ou elle était interrogé.e. “The guardian” devait veiller au temps imparti. Puis, “the team captain” pouvait proposer des mots nouveaux, ou veiller à ce que le groupe travaille bien et reste concentré. La première activité ayant bénéficié du dispositif était une activité de découverte de la séquence, dans laquelle les élèves devaient trouver cinq mots en rapport avec le Canada.

Naturellement, cette activité s'effectue en groupe de quatre, de façon à utiliser les cartes ilots.

Classe témoin

Cette activité, sans cartes ilots pour la classe témoin, a bien fonctionné. Les élèves étaient enjoués et avaient plutôt envie de travailler. Cependant, en observant les groupes d'élèves attentivement, plusieurs comportements ressortent. Tout d'abord, il y a l'élève passif, qui laisse travailler les autres et se fige dans le mutisme. Les raisons de ce mutisme sont multiples et propres à chaque cas ; la recherche nous apprenait que la peur peut empêcher un élève de parler. C'est surtout le cas dans le cadre d'une interaction élève-classe, lorsqu'un élève est interrogé par le professeur en classe entière. Pour cette raison, l'interaction ici est réduite à élève-élève, ce qui permet à certains d'oser prendre la parole. Ainsi, certains élèves qui n'osaient pas lever la main devant toute la classe ici se prêtaient volontiers à l'exercice, du moment que seuls ses camarades proches étaient témoins de sa participation. En revanche, des élèves ne participaient toujours pas, même en situation d'interaction restreinte. Une timidité exacerbée, une paresse excessive ou un manque d'assurance pourraient expliquer cet effacement ; surtout lorsque des élèves prenant trop de place sont présents dans le groupe, rendant la tâche de s'imposer et proposer ses idées au groupe difficile. C'est alors qu'un autre comportement ressort : l'élève surinvesti, ou trop expansif, qui parle pour les autres et empêche ses camarades de le faire. Il faut ici noter que ces comportements observés en classe réelle dans le cadre de cette activité sont tout à fait cohérents avec ceux que la recherche avançait, dans l'étude de Charlot et Reuter. Un troisième profil ressort également, plus gênant : ce sont les élèves perturbateurs, qui ne prennent pas part à l'activité et dérangent le groupe. Dès lors, nous abordions cette même activité sous l'angle du dispositif expérimental cette fois, riche d'hypothèses et d'attentes, avec plusieurs questions auxquelles répondre :

Les cartes ilots vont-elles réussir à canaliser les profils d'élèves entravant la participation du groupe ? Ces profils améliorent-ils leur participation lorsque tenus de respecter un rôle attribué par une carte ?

Classe expérimentale

Un constat positif émergeant de ce dispositif est qu'il responsabilise les élèves, qui ont un rôle au sein du groupe ainsi qu'une certaine légitimité. Ainsi, les élèves s'investissent souvent dans l'activité avec un comportement sérieux et une démarche active sans même s'en rendre compte. De par l'aspect ludique des cartes, on pourrait presque penser à un jeu. Ainsi, les élèves dissipés se mettent à rappeler aux autres de se concentrer sur l'activité ; c'est le cas pour le rôle du « guardian », qui pouvait intervenir pour s'assurer que la tâche était effectuée dans les délais impartis. On entend donc : « chut ! il faut parler en anglais ! » ou encore « allez, il nous reste plus beaucoup de temps ! » Un autre aspect positif qui ressort est que ce dispositif fait participer des

élèves qui ne l'auraient pas fait auparavant. Même lorsque ces élèves timides ont le rôle nécessitant le moins de prendre la parole, comme l'écrivain, ils s'investissent et participent dans l'activité à leur manière. Rappelons-le, si nous nous intéressons surtout à l'aspect oral de la participation, elle ne se limite pas seulement à ce dernier. La participation peut être entendue comme implication, comme le fait d'avoir une démarche active pendant le cours ; en soi, manifester de l'intérêt et écouter, c'est déjà participer ! Quant aux élèves manquant d'assurance, ils seront positivement impactés par le rôle du messenger, qui parle au nom du groupe à la fin de l'activité. Ainsi, leur intervention est légitime et valorisée ; ils peuvent prendre la parole, sans se soucier du regard des autres ; si une erreur survient, le groupe entier se trompe, et pas seulement l'élève, ce qui réduit le caractère personnel de son intervention. Souvent, on observe que ces cartes donnent une direction et un objectif au groupe, qui se concentre davantage sur l'activité. Tout le monde a une tâche à effectuer et personne n'est délaissé. La coopération est favorisée ; c'est le cas pour le rôle du chef d'équipe. On entend donc : « allez, on peut y arriver ! » ou encore « Come on ! ».

Démarche et posture de l'enseignant

En parallèle de ces dispositifs expérimentaux, une démarche et une posture cohérente étaient appliquées. Ainsi, les activités proposées lors de la séquence étaient toutes axées sur une participation orale active des élèves : les élèves travaillaient souvent en groupe sur des productions orales. L'aspect oral des activités était un moyen de préparer la tâche finale et d'entraîner l'activité langagière correspondante : parler en interaction. Mais c'était surtout un moyen de solliciter la participation orale, souhaitée dans le cadre de notre expérimentation. En plus de cette démarche d'enseignement alignée sur l'importance de l'oral, nous avons veillé à adopter une posture bienveillante vis-à-vis des élèves. Si la recherche nous apprenait que la peur du jugement et l'anxiété prédominent lorsque l'on apprend une langue étrangère, il était primordial que l'enseignant montre l'exemple et crée un climat de confiance avec ses élèves ! Des phrases d'encouragement, comme « you can do it » ou « ne vous inquiétez pas, c'est normal de ne pas y arriver » étaient employées. D'autres stratégies également furent appliquées, lorsqu'un élève timide se refusait à parler ou n'avait pas la réponse lorsqu'interrogé. Si un élève bloquait, nous demandions à la classe : « Can anyone help him/her ? ». Après qu'un autre élève ait donné la bonne réponse, nous nous adressions à nouveau à l'élève en difficulté en lui proposant : « Can you repeat please ? ». Lorsque l'élève répétait la bonne réponse, nous l'encourageons : « Good ! You see, you can do it ! ». Ainsi, l'élève était ainsi valorisé, au lieu de rester sur une note négative. De manière générale, nous évitions d'exposer au regard des autres des élèves trop timides ou manquant d'assurance, ou lorsqu'ils ne savaient pas, nous n'insistions pas. Pour ces derniers, nous

favorisons l'interaction élève-élève, en groupe. Une autre difficulté se posait lorsqu'au contraire, des élèves trop investis levaient tout le temps la main : les interroger à chaque fois, ce serait faire cours pour une poignée d'élèves, et renoncer à l'ambition de faire progresser tous les élèves. Il fallait alors veiller à ne pas les interroger immédiatement, et prendre le temps de laisser à d'autres élèves plus lents ou plus timides la chance de participer. S'ils ne se manifestaient pas, nous pouvions interroger des élèves en retrait, et s'ils étaient bloqués, nous appliquions la méthode décrite plus haut : s'appuyer sur des élèves plus forts, et revenir sur les élèves plus faibles en les valorisant. Pour ce qui est des éléments perturbateurs, une méthode efficace dans un premier temps était de les responsabiliser plutôt que de les réprimander. C'est ainsi qu'une élève qui bavardait à outrance et distrayait ses compagnons se vit confier un rôle actif, l'obligeant à participer : « *Puisque tu as beaucoup d'idées, tu pourrais les partager avec nous la prochaine fois. A la fin de la vidéo, on t'écouterait pour répondre à la question de compréhension.* » Cela a eu pour effet de la canaliser et de se concentrer sur l'apprentissage, en plus de la valoriser. Nous entendions souvent cette élève déplorer « Je suis nulle en anglais, je ne comprends rien », ce qui pourrait par ailleurs expliquer ses bavardages. En la faisant participer, non seulement elle ne dérange plus ses compagnons, mais au lieu d'être punie, ce qui ne la ferait pas progresser (au contraire, elle pourrait même développer un ressentiment négatif envers l'enseignant) sa participation est valorisée, la faisant se rendre compte qu'elle aussi possède les capacités de progresser.

Discussion

Si nous avons présenté les résultats de notre expérimentation, cette partie aura pour but l'interprétation et l'analyse de ces derniers, surtout pour les données quantitatives collectées, certaines données qualitatives ayant déjà fait l'objet d'une analyse plus haut. Il sera également temps de pointer les limites et forces de l'expérimentation, ainsi que ses apports à la recherche. Puis, nous concluons en répondant à la problématique posée au début.

Baromètre de participation et auto-évaluation

A la vue de nos résultats, nous sommes en mesure d'apporter des éléments de réponse à la question suivante: *Une remise en question activée par un processus d'auto-évaluation est-elle favorable à une amélioration de sa participation en classe ?*

Ce que nous pouvons avancer avec certitude, c'est que ce dispositif est propice à la prise de conscience de l'importance de la participation. De plus, l'auto-évaluation favorise bel et bien

l'amélioration de la participation individuelle : les élèves veulent faire mieux que la dernière fois, car ils sont confrontés à leur propre jugement intérieur. Ce n'est pas un parent ou un professeur qui leur dit de participer : c'est eux-mêmes qui jugent leur participation et qui ainsi ont la possibilité de faire mieux la fois d'après. Cette prise d'autonomie et de responsabilité favorisée par l'auto-évaluation est donc bénéfique. Les faibles niveaux de participation, comme le niveau 2 ou le 3, ont décliné. Si au début, cinq élèves se positionnaient sur le niveau 2, ils n'étaient plus que deux à la fin. En revanche, le nombre d'élèves se positionnant sur un niveau élevé de participation augmente ; le niveau 5 passe de quatre à six élèves. Nous pouvons donc assurer que dans le cadre de notre étude, l'auto-évaluation a montré des résultats encourageants et favorise une participation plus importante. Bien sûr, le nombre de séances se limitant à quatre, nous ne pouvons pas affirmer si ce dispositif est efficace sur le long terme. Ensuite, il peut y avoir un écart entre la note de participation que l'élève se donne dans une auto-évaluation et la participation réelle. Puis, nous ne pouvons pas non plus certifier que ce dispositif est efficace à 100% pour tous les élèves. Il le sera certainement pour les élèves consciencieux s'investissant dans leur progrès scolaire, mais peut laisser indifférents d'autres.

Objectifs de participation

Le second volet de ce dispositif comportait des objectifs de participation. Nous pouvons ainsi nous poser les questions suivantes : *Que peut-on conclure de l'évolution des objectifs de participation des élèves? Les objectifs fixés sont-ils atteints ?*

Nous avons vu que l'évolution des objectifs de participation était positive, les élèves se fixant des objectifs plus élevés dans le temps. Le niveau trois séduit 15,3% des élèves au début mais seulement 7,6% à la fin. En revanche, les objectifs élevés augmentent (le niveau cinq passe de 30,7% à 38,4% et le niveau 6 de 23% à 30,7%) Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves consolident leur niveau de participation dans le temps et se familiarisent avec le dispositif. Un objectif de niveau 5 semble donc plus atteignable au bout de quatre séances qu'à la première. Il est à noter que cette seconde partie du dispositif, basée sur la motivation et la volonté réelle de progresser, n'a pas été remplie par tous les élèves ; il concernait sans doute les plus motivés d'entre eux. Pour ceux-là, la mise en place d'objectifs leur donne une direction et un but pour améliorer leur participation. De plus, les élèves peuvent tirer une réelle source de satisfaction en voyant leurs progrès lorsque la participation du jour est cohérente avec l'objectif fixé.

Afin de confronter objectifs et taux réels de participation (en tout cas, ceux que les élèves disent avoir rejoint), nous avons également vérifié si un objectif élevé était atteint ou non. Ainsi, une minorité atteint l'objectif souhaité ou le dépasse, tandis qu'une plus grande partie des élèves atteint un taux de participation juste en-dessous (35,7% atteignent le niveau quatre après s'être fixé le niveau cinq) ou nettement inférieur. La bonne nouvelle est qu'une majorité, 57%, atteint le niveau

4 ou plus, ce qui confirme que se fixer un objectif élevé favorise l'amélioration de la participation. Les élèves atteignant le niveau trois ou deux après avoir visé le niveau cinq ont peut-être visé un objectif trop élevé et démesuré par rapport à leur capacités (timidité...) ou n'étaient pas en forme ce jour-là. En tout cas, les objectifs sont globalement atteints et donnent un sens aux apprentissages, en plus d'être de réels outils de mesure de la progression individuelle de la participation des élèves.

Cartes ilots :

Nous avons vu plus tôt que les cartes ilots ont été utilisées pour la même activité dans les deux classes de 4^e. Avant d'évoquer toute expérimentation, il convient de se demander : *Quel taux de participation enregistre-on pour cette activité ?*

Cette activité, trouver des mots en rapport avec le Canada, fonctionne bien pour la classe témoin. En revanche, ce sont des problèmes de pratiques de participation que l'on observe. Les différents profils d'élèves se heurtent parfois et comme dans tout travail de groupe, la répartition des tâches n'est pas forcément uniforme. Les cartes sont donc censées effacer les profils entravant la participation d'autres élèves, en valorisant ces derniers.

Nous pouvons également nous questionner sur l'aspect suivant : *Pour cette même activité, un taux de participation supérieur est-il constaté si l'on inclut des méthodes différentes, comme les cartes ilots ?*

Pour les profils d'élèves timides, un taux de participation supérieur est enregistré, car ils comprennent que leur participation est légitime. Ensuite, certaines pratiques de participation se voient modifiées chez les élèves qui participaient déjà, mais en gênant celle des autres (des profils surinvestis aux perturbateurs) car les cartes les canalisent et leur donnent une direction, un objectif. De plus, le côté ludique des cartes amène le sujet de la participation avec finesse, presque sans que les élèves ne se rendent compte qu'un travail sur la participation s'effectue. Bien entendu, il est important de bousculer les habitudes et changer les rôles régulièrement, auquel cas les cartes perdraient de leur intérêt. Nous pouvons aisément imaginer les profils expansifs choisir les rôles correspondant, comme le chef d'équipe, laissant aux profils plus effacés les rôles plus en retrait, comme l'écrivain. Cet outil nous a semblé donc pertinent, et nous remarquons la plupart du temps des attitudes relevant de la curiosité, l'investissement, et plus marginalement l'indifférence.

Propositions d'amélioration des cartes ilots

Si les cartes ilots sont en soi un outil pertinent, c'est l'activité à laquelle on l'applique qui doit

retenir notre attention. Il faut en effet s'assurer que cette activité soit compatible avec un tel dispositif. Si cette première activité a déjà permis de se rendre compte des effets du dispositif, ce dernier aurait été optimisé dans le cadre d'une activité plus réflexive. En effet, trouver des mots en rapport avec la séquence est une tâche assez simple, qui ne requiert pas une réflexion poussée. Souvent, les élèves se désintéressaient de leur rôle assez vite une fois qu'ils avaient fini la tâche. Des activités avec une charge intellectuelle plus importante, nécessitant de la recherche ou un travail de production (écrite ou orale) pourrait être davantage indiqué pour que les élèves bénéficient au mieux du dispositif. Les cartes ilots ont également été utilisées lors d'une autre activité, lors de la préparation de la tâche finale. Malheureusement, le dispositif n'avait alors pas été exploité à son plein potentiel. Les élèves étaient alors plus inquiets de bien se préparer et de réussir la tâche finale que de se prêter au jeu des cartes ilots. Il apparaît alors que ces cartes ilots, pour être utilisées de façon optimale, devraient intervenir dans le cadre d'une activité réflexive, en début voire milieu de séquence. Si les élèves sont bien familiarisés avec l'outil, pourquoi pas s'en servir aussi sur une fin de séquence ; si ce n'est pas le cas, cela risque de les perturber et de leur infliger une surcharge cognitive, leur esprit déjà accaparé par les objectifs de fin de séquence, dont la tâche finale.

Limites et forces de l'expérimentation

Si certains résultats ont pu être observés, nous nous rendons compte assez naturellement des limites de l'expérimentation :

Le faible nombre de séances (une demi-douzaine) offre davantage un aperçu des potentialités de ces méthodes qu'une confirmation réelle de leur efficacité. Ensuite, les deux classes comparées n'étant pas les mêmes, il est difficile d'affirmer avec certitude que l'activité a mieux fonctionné pour une classe qu'une autre grâce au dispositif ; ce pourrait être tout simplement que ce ne sont pas les mêmes élèves ! Bien entendu, pour éviter cette déconvenue, nous avons opté pour une classe qui participait peu comme classe expérimentale, et une classe dynamique avait été choisie comme classe témoin. Puis, il est difficile d'observer les effets réels de l'expérimentation sur la participation à une échelle individuelle, l'auto-évaluation pouvant ne pas refléter la participation réelle des élèves. Là encore, une mise en oeuvre du dispositif prolongée dans le temps permettrait de mieux connaître ses élèves, et de réaliser un changement de participation dans le temps chez ses élèves. Ensuite, lorsque la participation s'améliore, nous pouvons nous demander si le taux de participation a changé sous l'effet de l'expérimentation, ou si ce n'est pas la conséquence de la présence d'un nouvel enseignant. Bien entendu, les dispositifs expérimentaux eux-mêmes ne sont pas parfaits. C'est le cas de l'auto-évaluation, qui peut ne pas refléter la participation réelle des élèves (non pas qu'ils mentiraient, mais qu'ils se tromperaient dans l'estimation de leur

participation) mais aussi qui n'est pas tout à fait complète, dû à l'oubli de certains élèves de compléter la fiche d'auto-évaluation.¹ Si certaines limites sont observées, cette expérimentation a également ses forces découlant des apports à la recherche. Tout d'abord, un apport évident est que cette étude confirme les recherches antérieures. Nous avons pu observer les mêmes différents profils d'élèves face à la participation : des élèves petits parleurs aux grands parleurs, des timides aux perturbateurs... Tout comme la recherche l'indiquait, plusieurs facteurs d'un manque de participation peuvent être identifiés : la pression des pairs, ou l'anxiété d'apprentissage d'une langue étrangère. Lorsque nous avons sondé les avis sur la participation, plusieurs réponses cohérentes avec ce que la recherche annonçait étaient ressorties : la peur de l'erreur ou du jugement lorsque nous nous exprimons dans une langue autre que la nôtre semble être un obstacle partagé par la majorité. Enfin, les stratégies mises en place s'inspirant de la recherche, comme le modèle SIOP, semblent avoir été efficaces, dans le but de créer un environnement d'apprentissage rassurant pour les élèves. Si plusieurs observations étaient cohérentes avec la recherche, il restait à déterminer comment y contribuer pour tenter de réduire les écarts d'apprentissages et de réussite liés aux inégales pratiques de participation. Il manquait la présence d'un réel outil efficace, applicable en classe et assimilable par les élèves. En cela, l'apport des cartes ilots semble innovant, car absent des articles de recherche parcourus. Si le mérite de l'idée ne nous revient pas exclusivement², il était intéressant de l'intégrer dans l'expérimentation pour proposer une analyse académique de ce dernier. Enfin, la variable motivationnelle apportée par la mise en place d'objectifs lors de l'auto-évaluation de la participation semble aussi être novateur, et pourrait être réutilisé ultérieurement pour améliorer la participation individuelle. Enfin, ce mémoire nous aura beaucoup apporté par rapport à la pratique professionnelle. C'était le moment de prendre du recul et de se questionner, pour déterminer comment mettre en œuvre un enseignement efficace qui fait progresser tous les élèves. Nous avons œuvré pour tenter d'améliorer la participation orale des élèves, véritable clé de voûte d'une progression efficace dans une langue étrangère. Notre enseignement sera enrichi d'idées et outils, pour une posture professionnelle adaptée aux différents enjeux de la profession.

¹ Les résultats obtenus ne sont pas ceux attendus : certains élèves n'ont pas rempli la fiche d'autoévaluation, ou pas à chaque fois. L'évolution se limite donc à quatre séances, et le nombre de participants à seize. Il en va de ma responsabilité, ayant omis de rappeler aux élèves de remplir leur fiche à la fin de chaque séance. Surpris par le manque d'autonomie des élèves inhérente à une classe de collège, je ferais donc les choses différemment une prochaine fois, en prenant un temps à la fin du cours pour les aider à compléter leur auto-évaluation.

² De telles cartes ilots de participation étaient déjà utilisées par d'autres enseignants lors d'un travail sur la participation orale ; c'est le cas de M. Freschi, intervenant à l'INSPE de Chambéry.

Conclusion

Pour finir, nous tâcherons de répondre à notre problématique, fil directeur de notre réflexion et expérimentation tout au long du mémoire : **Quelles sont les différentes stratégies susceptibles de susciter la participation verbale des élèves tout en assurant une répartition égalitaire de la parole ?**

De cette problématique découlent plusieurs exigences : il fallait trouver des stratégies pour améliorer la participation individuelle des élèves tout en posant des limites à cette dernière pour assurer une prise de parole égalitaire. En effet, si des élèves participaient trop, ils pourraient entraver la participation d'autres élèves qui auraient plus de mal à le faire. Dans un monde idéal, chaque élève participerait le même nombre de fois durant une séance. Cependant, cette situation est impossible, car des facteurs humains entrent en jeu : un élève peut ne pas participer pour de multiples raisons. Finalement, l'outil le plus efficace pour répondre à ces exigences semble être les cartes ilots, pour réguler la prise de parole individuelle des élèves en leur assignant des rôles. Si les élèves s'en tiennent à leurs rôles et que ces derniers sont redistribués régulièrement, ils verront leur participation améliorée et cadrée, réduisant dans le même temps les inégalités et écarts de participation. Pour finir, une autre stratégie efficace est la posture de l'enseignant. Pour assurer une répartition égalitaire de la parole lors des interactions professeur-élève, il faut traiter tous les élèves de la même façon, dans un esprit de bienveillance, indépendamment de leur sexe, origine, appartenance religieuse. Ensuite, lorsque la prise de parole n'est plus du ressort de l'enseignant, lors des interactions entre élèves, il est toujours possible d'intervenir dans les groupes en mettant en place des cartes de participation.

Suites éventuelles

Contrairement au dispositif d'auto-évaluation permettant de récupérer les données personnelles des élèves et de les comptabiliser, celui des cartes ilots n'a pas fait l'objet d'une collecte de données quantitatives. En effet, en situation réelle d'enseignement, il est difficile de mesurer l'efficacité du dispositif de la sorte. Il faudrait comptabiliser chaque participation individuelle en mesurant quelles cartes provoquent un taux de participation plus important, par exemple. Cela pourrait être le fruit d'une recherche ultérieure, pour des chercheurs désireux de développer le sujet. Aussi, une étude s'inscrivant dans le temps long pourrait être mise en œuvre, afin de déterminer l'efficacité des dispositifs sur le long terme, et de savoir si cette dernière ne s'émousse pas avec le temps. Enfin, d'autres outils pour améliorer la mise en confiance des élèves pourraient être imaginés, afin de réduire les contraintes liées à la participation orale.

BIBLIOGRAPHIE

Steve Bissonnette, “Effet enseignant et enseignement explicite”, *Résonances*, Septembre 2015.

Charlot C., Reuter Y., *Participer et faire participer : Regards croisés d’élèves et d’enseignants sur la participation en classe de seconde*, Cairn, 2012.

Cicurel Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne]

Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française: Éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR. (2001)

David Thomas, « Oral participation : a question of motivation ? ». In: *Cahiers de l’APLIUT*, volume 14, numéro 1, 1994.

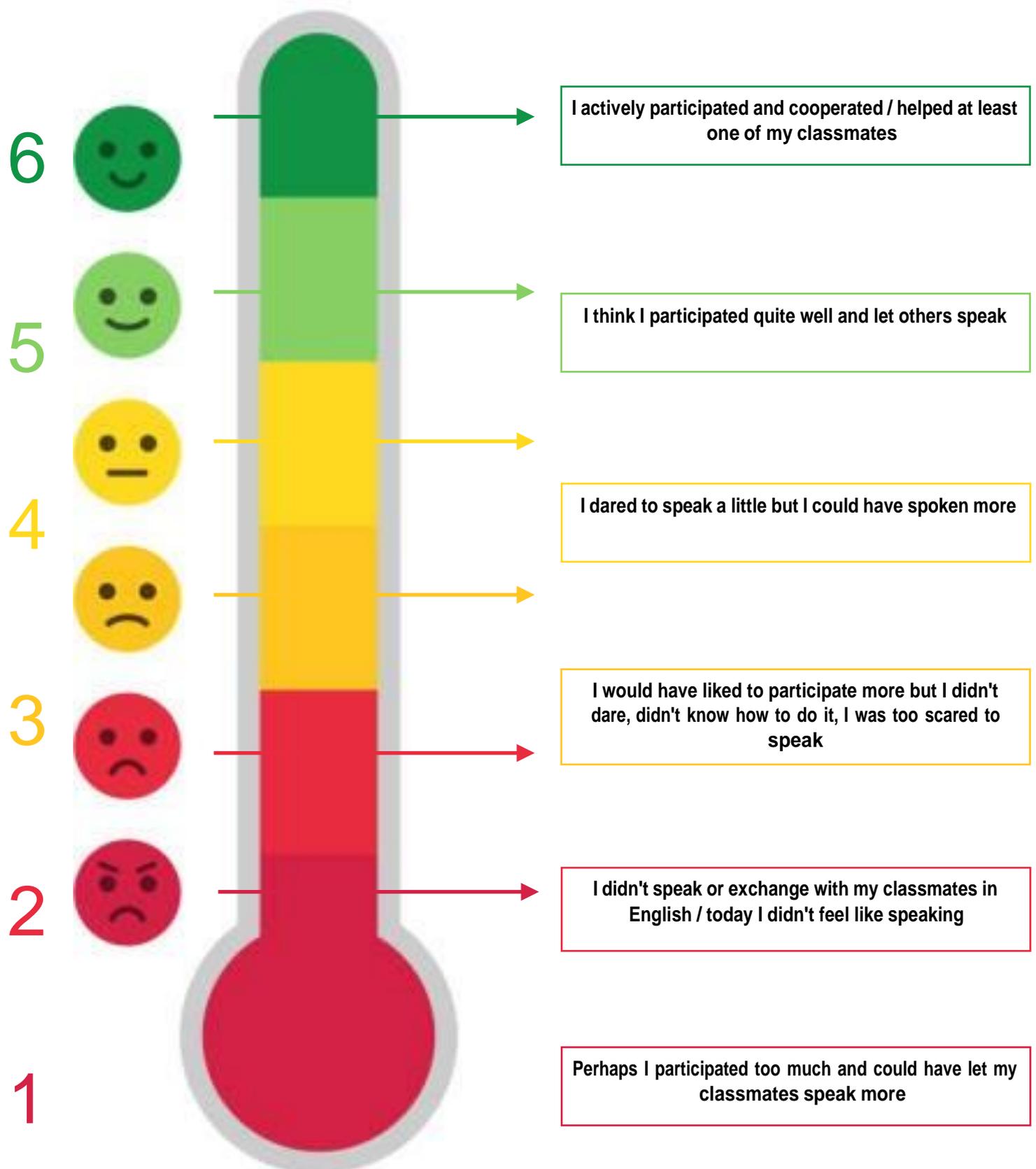
Kozanitis Anastassis et Chouinard Roch, « Les facteurs d’influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature », *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur* [En ligne], 25(1) | 2009.

Pégaz Paquet Anne, « Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l’école », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018.

Plaza M., *Le développement du langage oral*, Contraste, Erès, 2014.

Wei, C. (2022). « A study of college students’ foreign language anxiety in English learning based on the teaching model of sheltered instruction observation protocol. » *Best Evidence in Chinese Education*, 10(1):1303-1313

PARTICIPATION THERMOMETER





THE WRITER



THE MESSENGER



THE GUARDIAN



THE TEAM CAPTAIN

THE MESSENGER

YOUR MAIN GOALS



You are the one who asks the teacher for help



You speak for the group when the group have to present in front of the class



You are the only one who can stand up and move around in the class to go grab a dictionary, to check an information...



THE WRITER

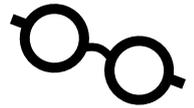
YOUR MAIN GOALS



You are in charge of writing for the group and taking notes while the group is debating



You are in charge of checking the spelling and the grammar

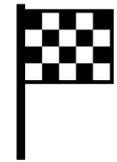


You can ask someone in the group to look for a specific information



THE TEAM CAPTAIN

YOUR MAIN GOALS



You make sure that the group completes the mission



You make sure that everyone is speaking, working and completing their goals



You make sure the team stays motivated and cooperates properly



THE GUARDIAN

YOUR MAIN GOALS



You make sure everyone communicates in English



You make sure the group adapts the sound level to the activity



You check the time and let the others know how much time is left



Année universitaire 2023-2024

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* *Mention Second degré*

Titre du mémoire :

Participation et répartition égalitaire de la parole en classe d'anglais: quelles stratégies?

Auteur : Pacheco Neven

Résumé : Comment progresser dans une langue étrangère sans prendre la parole ? Parler dans la langue étudiée semble donc incontournable pour la maîtriser. En classe de langues, il est alors fondamental de s'appuyer sur la participation orale pour faire progresser ses élèves. Quelles stratégies mettre en place pour assurer une participation égalitaire de tous les élèves en classe d'anglais ? Pour répondre à cette question, nous avons d'abord consulté la recherche pour définir les enjeux d'une classe de langues, le phénomène de la participation et les facteurs d'un manque de participation, puis les stratégies pour encourager cette dernière. Puis, nous avons établi une expérimentation au collège pour mettre en place des stratégies pour améliorer la participation. Deux dispositifs principaux sont au cœur de l'étude : l'auto-évaluation et des cartes de participation. La posture de l'enseignant est également analysée. Nous avons ensuite mesuré leur efficacité en analysant les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus. Finalement, nous discutons de la pertinence de ces outils et stratégies. Ainsi, l'enseignant soucieux de développer la participation orale de ses étudiants pourra s'appuyer sur ces derniers après avoir jugé lui-même de leur pertinence en parcourant notre étude.

Mots clés : Participation orale, répartition égalitaire de la prise de parole, enseignement de l'anglais, interactions

Abstract: How can one make progress in a foreign language without speaking? It seems that one cannot master a language without getting to speak it. In English class, it is therefore essential to rely on oral participation to help students make progress. What strategies can one implement to ensure that all students participate equally in English class? To answer this question, we first read the research to define the issues at stake in a language class. Then, we read about the phenomenon of participation and the factors behind a lack of participation, as well as the strategies to encourage it. Afterward, we set up an experiment in middle school to implement strategies to improve participation. Central to the study were two main tools: self-assessment and participation cards. The teacher's behaviour was taken into account as well. We then measured their efficiency by analysing the qualitative and quantitative results we obtained. Finally, we discuss the relevance of these tools and strategies. Thus, teachers wishing to improve their students' oral participation could use them after they appraised their relevance reading our thesis.

Keywords: Oral participation, equalitarian distribution of speaking time, English language teaching, interactions