



UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR  
DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
NORMANDIE · CAEN

# Mémoire de recherche

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Second degré »*

*Parcours Langues vivantes étrangères*

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

## **Le rôle de l'enseignant dans la dédramatisation de la prise de parole en continu**

Lacotte Chloé

21800541

Année universitaire 2022-2023

Directeur/rice de l'écrit de recherche : M. / Mme Tranchant

# Mémoire de recherche

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master*

*« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »*

*Mention « Second degré »*

*Parcours Langues vivantes étrangères*

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

## **Le rôle de l'enseignant dans la dédramatisation de la prise de parole en continu**

Lacotte Chloé

21800541

Année universitaire 2022-2023

**Directeur/rice de l'écrit de recherche : Mme Tranchant**

## **Remerciements**

Je remercie Mme Ouvrard et ma directrice de recherche, Mme Tranchant, pour leurs instructions et leurs recommandations tout au long de ce mémoire. Je remercie également mes différentes tutrices, Mme Bonhomme, Mme Madeleine et Mme Henry, de m'avoir accueillie avec bienveillance en stage et de m'avoir prodiguée de précieux conseils pour la suite de ma formation. Je n'oublierai jamais leur gentillesse et leur soutien à mon égard. Enfin, je souhaite aussi remercier ma famille pour m'avoir encouragée du début à la fin dans l'investissement de ce mémoire.

## **Table des abréviations**

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DNB : Diplôme National du Brevet

## Table des matières

Remerciements.....	3
Table des abréviations.....	4
Introduction.....	6
1. Cheminement de la thématique initiale à la problématique.....	7
1.1 Explication du choix de la thématique.....	7
1.2 Du questionnement à la problématisation.....	8
2. Les concepts-clés.....	10
2.1 La prise de parole en continu.....	10
2.1.1 L'appropriation.....	10
2.1.2 Les modalités de travail et les schémas communicationnels.....	11
2.1.3 Une activité langagière transversale.....	12
2.2 La confiance en soi et le rôle des émotions.....	13
2.2.1 La confiance en soi ou l'estime de soi ?.....	13
2.2.2 Les émotions.....	14
2.3 Le rôle de l'enseignant.....	15
2.3.1 La gestion des émotions.....	15
2.3.2 Les feed-back.....	16
2.3.3 Le non verbal.....	17
3. Quelles solutions ?.....	18
3.1. Les feed-back de l'enseignant.....	18
3.2 L'entraide.....	19
4. Outils de recueil de données.....	21
4.1 Le questionnaire du premier stage destiné à l'enseignant.....	21
4.2 Le dispositif expérimental lors du second stage.....	22
4.2.1 Le questionnaire pré-expérimental et post-expérimental ainsi que le tableau de feed-back.....	23
4.3 Les entretiens d'élèves lors du troisième stage.....	24
5. Analyse du recueil de données.....	26
5.1 Les feed-back : quelle efficacité ?.....	26
5.1.1 Les premiers constats.....	26
5.1.2 Le ressenti des élèves quant aux feed-back donnés.....	29
5.1.3 Une efficacité limitée.....	30
5.2 L'entraide : quelle efficacité ?.....	31
5.2.1 Le ressenti des élèves quant à l'entraide en classe.....	31
5.2.2 Le climat de classe.....	33
5.2.3 L'effet du non verbal.....	35
5.3 Quelles solutions finalement ?.....	36
6. Conclusion.....	38
Bibliographie.....	39
Annexe A : questionnaire oral vierge élaboré lors du premier stage en lycée.....	41
Annexe B : questionnaire oral lors du premier stage en lycée.....	42
Annexe C : Grille de la séquence sur l'Afrique du Sud.....	44
Annexe D : questionnaire pré-expérimental vierge.....	45
Annexe E : questionnaire pré-expérimental complété par les élèves de 4ème D.....	46
Annexe F : les feed-back donnés à l'élève C et D.....	50
Annexe G : questionnaire post-expérimental vierge.....	51
Annexe H : questionnaire post-expérimental.....	52
Annexe I : trame d'entretien.....	56
Annexe J : entretiens retranscrits élève 1 et 2.....	57

## **Introduction**

L'apprentissage des langues vivantes étrangère peut être complexe pour les apprenants, notamment parce qu'elle leur impose de s'exprimer le plus possible même s'ils font face à un manque linguistique. Cela entraîne parfois une anxiété supplémentaire qui n'est pas nécessairement présente dans les autres matières enseignées. Pour instaurer une prise de parole sereine et bénéfique, l'enseignant de langue doit donc trouver des moyens qui pourront permettre à toute la classe de progresser ensemble.

## **1. Cheminement de la thématique initiale à la problématique**

### **1.1 Explication du choix de la thématique**

L'expression orale en continu est une des activités langagières majeures de l'enseignement scolaire en langue vivante étrangère. L'approche actionnelle fondée par le Conseil de l'Europe avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) implique l'effacement de l'enseignant en classe de langue pour permettre aux apprenants de devenir de réels acteurs sociaux. En effet, les enseignants doivent notamment se référer à l'une des activités langagières du CECRL s'intitulant « s'exprimer oralement en continu » pour évaluer les compétences orales des apprenants en classe de langue. Cependant, cette prise de parole en continu peut parfois s'avérer être très difficile pour certains.

Cette thématique de la prise de parole en continu en classe de langue que j'ai choisie d'aborder dans ce mémoire me porte à cœur car j'ai moi-même été confronté aux obstacles qu'elle peut créer. En effet, j'ai eu des difficultés à prendre la parole en classe de langue au collège et au lycée, notamment en raison du peu de confiance que je portais dans mes compétences orales. Par mes propres expériences, j'ai constaté que mes camarades et moi-même avions souvent un manque de confiance en soi, ce qui pouvait parfois fortement nous dissuader de prendre la parole en classe et de plutôt favoriser l'écrit. Cela a beaucoup été mon cas, ce qui prouve qu'il est fondamental de trouver des méthodes qui puissent permettre aux apprenants de s'améliorer à l'oral, tout en évitant de se dévaloriser.

La confiance en soi, et notamment le sentiment d'efficacité personnelle développé par le psychologue Albert Bandura, sont vraisemblablement des facteurs indispensables à prendre compte concernant les difficultés de la prise de parole en continu pour les apprenants en langue. Cependant, plusieurs autres facteurs existent. L'hétérogénéité des élèves est aussi majeure, chacun éprouvant plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit et vice-versa. La motivation des élèves en classe de langue est aussi primordiale pour leur donner envie de s'impliquer davantage. En effet, il arrive souvent qu'un manque de motivation dissuade l'élève de s'exprimer. Enfin, les situations à l'extérieur de la salle de classe peuvent être aussi mises en cause car cela peut aussi empêcher certains élèves de prendre

la parole pour des raisons que l'enseignant ignore.

## **1.2 Du questionnement à la problématisation**

A travers mon expérience personnelle et mon stage en établissement scolaire, j'ai pris conscience que certains élèves pouvaient voir la prise de parole en continu comme une contrainte de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Néanmoins, bien que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent soit importante pour comprendre les effets que la prise de parole en continu engendre sur leurs comportements, ce ne sont pas ces obstacles en eux-mêmes qui m'intriguaient le plus pour ce projet de mémoire mais plutôt le rôle que l'enseignant pouvait avoir à travers eux.

En effet, l'effacement de l'enseignant dans l'approche actionnelle ne veut pas nécessairement dire que celui-ci ne peut pas guider l'élève dans sa progressivité. Au contraire, celui-ci doit pouvoir faire en sorte de se mettre en arrière-plan tout en guidant les apprenants dans les tâches qu'ils doivent réaliser. L'enseignant met implicitement les capacités et les compétences des élèves en avant au profit de leur réussite et de l'implication sociale. Selon le Référentiel Métier des métiers du professorat et de l'Éducation du Bulletin Officiel du 26 mars 2015, l'enseignant doit « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » ainsi que « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves [...] ». Cela implique que l'enseignant doit faire en sorte que les élèves s'expriment oralement en langue étrangère à un moment ou un autre au sein de la classe. Plus les élèves se sentiront à l'aise et en confiance dans la classe, moins ils hésiteront à s'exprimer oralement.

Lors de mon stage que j'ai réalisé en lycée général et technologique, j'ai pu constater que c'était les mêmes élèves qui prenaient régulièrement la parole en classe entière et rendaient le cours plus vivant. Au-delà du fait que cela m'intriguait de savoir pourquoi d'autres élèves ne se donnaient pas la peine de prendre la parole afin d'apprendre et de progresser davantage à l'oral, je me suis attardée à regarder ce que l'enseignante pouvait faire pour combler ce manque d'implication chez certains élèves. Lors des travaux de groupe par exemple, l'enseignante arrivait à davantage faire prendre la parole à ceux qui



n'osaient sans doute pas le faire en classe entière.

Cependant, certains persistaient à s'exprimer dans leur langue maternelle plutôt que d'essayer de faire un effort dans la langue cible. Bien que l'enseignante ait demandé à ce que la discussion soit réalisée en anglais lors de son passage dans certains groupes, certains persistaient. Elle n'hésitait pas à leur demander s'ils avaient compris la consigne, ceux dont c'était le cas pouvaient davantage s'impliquer dans la tâche demandée lorsque celle-ci fût reformulée et/ou simplifiée. L'hétérogénéité des groupes faisait que certains apprenants en difficulté pouvaient s'appuyer sur ceux en ayant le moins pour comprendre et réussir la tâche demandée, mais la dimension de la comparaison des compétences entre apprenants et le jugement qu'ils peuvent se porter entre eux restaient les mêmes. Par ailleurs, j'ai relevé le fait que l'improvisation des apprenants en langue étrangère était souvent difficile et ils avaient fréquemment recours à l'écrit pour se sentir plus à l'aise à l'oral par la suite.

Après deux semaines d'observation, j'ai décidé de m'entretenir avec l'enseignante (cf. annexe A et B) afin de lui demander ce qu'elle faisait pour permettre à tous les élèves de s'exprimer oralement en continu à un moment ou un autre durant les séquences travaillées, de quelles méthodes elle usait et si elle constatait un manque de confiance notable des compétences orales chez certains élèves. Globalement, la variance des schémas de communication s'est révélée formatrice pour permettre à tous de prendre la parole à un moment donné du cours, même si certains persistaient à s'exprimer dans leur langue maternelle. Selon elle, il s'agit d'un moyen prometteur pour que les élèves en difficulté fassent face à ce problème et réalisent qu'ils ont les capacités pour s'exprimer oralement en anglais. Elle m'a indiqué que les encouragements et les feed-back restaient néanmoins importants pour dédramatiser l'erreur et instaurer un climat de confiance, que ce soit entre enseignant-apprenants ou simplement entre apprenants. De plus, les interroger lors de la restitution du travail de groupe en classe entière pouvait s'avérer formateur et prouver à ces élèves en remise en question constante qu'ils sont capables d'aussi bien réussir que les autres malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

Cependant, ces méthodes ne sont pas toujours concluantes. Même durant les travaux de groupe, certains élèves en difficulté préfèrent rester dans l'ombre de leurs camarades en ayant le moins pour ne pas ressentir ce sentiment d'incapacité lors du passage de l'enseignant. De plus, même si l'enseignant leur pose des questions pour que

ceux-ci s'impliquent plus à l'oral en langue étrangère durant les travaux de groupe, certains persistent à répondre simplement par des mots ou dans leur langue maternelle, et parfois se retrouvent même muet par le stress que cela peut engendrer. Toutes ces situations prouvent que la variation des schémas de communication ainsi que les feed-back ne sont pas toujours suffisants pour permettre à tous les élèves de se sentir en confiance pour prendre la parole en continu en classe de langue. Selon mes observations, au-delà des schémas de communication, le rôle de l'enseignant dans la classe est primordial pour permettre aux élèves les plus discrets de se mettre en avant à l'oral.

La présence et le rôle de l'enseignant en classe de langue semble alors être important pour permettre à tous les élèves d'avoir confiance en eux et leur permettre d'être plus actif en classe en prenant la parole. La prise de parole en continu est une activité langagière fondamentale du CECRL pour progresser en langue vivante étrangère mais elle est aussi l'un des blocages principaux chez certains apprenants contestant régulièrement leurs savoirs-faire, la question suivante se pose donc : comment l'enseignant peut-il rassurer les apprenants dévalorisant constamment leurs compétences orales dans la perspective d'une prise de parole en continu en classe de langue ?

## **2. Les concepts-clés**

### **2.1 La prise de parole en continu**

#### **2.1.1 L'appropriation**

A partir de cette problématique, plusieurs concepts théoriques se sont dégagés. La prise de parole en continu constituant une activité langagière du CECRL, l'enseignant d'anglais se doit de l'évaluer pour permettre à tous les apprenants d'atteindre le niveau en langue étrangère escompté. Il s'agit de laisser les apprenants s'exprimer dans la langue cible aussi longtemps qu'ils le peuvent. Francine Cicurel (2002) souligne le fait que l'enseignant est « médiateur » de la langue cible et doit faire en sorte que celle-ci soit comprise et acquise par les apprenants grâce à un appareil didactique.

De plus, elle parle davantage « d'appropriation » de la langue étudiée que

« d'acquisition » car apprendre une langue étrangère en classe et se l'approprier comme une appropriation langagière en immersion et en totale autonomie sont deux choses différentes. On ne se réfère plus à l'appropriation lorsque quelqu'un maîtrise la langue cible en immersion, il s'agit plutôt de l'acquisition. L'apprenant ne s'approprie plus la langue puisqu'il l'a acquise. L'enseignant est alors le guide de l'appropriation en classe de langue puisqu'il fait usage de méthodes d'enseignement pour permettre aux apprenants de progresser vers l'acquisition, et donc de s'approprier la langue cible. Pour favoriser la prise de parole en continu, l'apprenant doit tout d'abord s'approprier la langue étudiée afin de se sentir à même de pouvoir l'utiliser.

Francine Cicurel (2002) montre également qu'il est important pour l'apprenant de parler de soi et de ses difficultés car cela aide à construire son identité et la confiance qu'il a en lui-même en classe de langue. En effet, s'exprimer et interagir devant une classe fait entrer en jeu la confiance en soi et la relation que les apprenants ont avec l'erreur, comme elle le précise « 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 ! » (p.7). Selon elle, il est donc primordial de prendre ces facteurs en considération pour que l'appropriation des apprenants soit la plus équitable possible, ce qui favorisera également la prise de parole en continu de chacun.

### **2.1.2 Les modalités de travail et les schémas communicationnels**

Par ailleurs, différentes modalités de travail peuvent amener l'apprenant à prendre la parole en anglais. En effet, l'élève peut s'exprimer dans la langue cible en classe entière, impliquant l'écoute de tous les autres camarades, ou en groupe, faisant face à un nombre de personnes plus restreint (allant souvent de deux à quatre personnes par groupe). Cette variation peut entraîner plusieurs difficultés car, selon le schéma communicationnel, l'apprenant s'exprimant dans la langue cible n'y verra pas les mêmes enjeux. Il peut avoir des appréhensions différentes s'il s'adresse à l'enseignant, à un élève ou à toute la classe.

Selon Pascale Manoïlov (2019), le travail entre pairs met en place une « symétrie de statut » (p.3), c'est-à-dire le fait d'avoir deux élèves travaillant ensemble pour la même finalité, plutôt qu'un élève face à la classe entière, permettant aux apprenants de moins appréhender la prise de parole. Elle précise ainsi que cette modalité de travail et ce schéma

communicationnel favorisent la confiance en soi et la motivation puisque « les risques socio-affectifs » sont moindres (p.3). La coopération est donc idéale pour diminuer la peur de l'apprenant quant à la prise de parole en continu (peur de l'erreur, peur du jugement, etc.).

A partir de son travail de recherche, Pascale Manoïlov (2019) mentionne aussi le fait que le travail coopératif demandent aux élèves qu'ils travaillent et apprennent ensemble « de façon autonome » (p.4). En effet, chaque apprenant a des objectifs différents qu'ils peuvent atteindre ensemble, grâce à l'entraide, initiée par l'enseignant (p.4). L'expression orale en continu est mise en place au sein de divers schémas communicationnels pour pousser tous les apprenants à s'exprimer dans la langue cible. Le travail coopératif contribue à surmonter les peurs (les risques socio-affectifs) liées à cet exercice puisque l'apprenant pourra s'appuyer sur l'aide de ses camarades pour atteindre cet objectif langagier.

### **2.1.3 Une activité langagière transversale**

En outre, l'activité langagière de prise de parole en continu dans la langue cible contribue aussi à la prise de parole en continu dans la langue maternelle. Au cours de leur scolarité, les apprenants ont divers examens nationaux (brevet, baccalauréat) où la maîtrise des compétences orales est évaluée. Parler régulièrement en classe est donc important pour réussir à valider les compétences orales nécessaires lors d'un oral d'examen où les apprenants sont face à un jury. La classe de langue peut alors leur permettre d'apprendre à maîtriser les émotions engendrées par cette prise de parole en continu et d'être ensuite plus à l'aise lors des différents oraux. Les apprenants ont en effet l'oral du DNB à la fin de l'année de troisième où ils peuvent faire une partie en anglais, s'ils le souhaitent. Cette initiative est d'ailleurs valorisée par le jury puisque la prise de parole en langue étrangère est plus difficile. De plus, au cours de l'année de troisième, les élèves doivent également valider le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) et plusieurs enseignements permettent d'atteindre les objectifs du socle, comme les langues vivantes étrangères. Les élèves sont nécessairement préparés à s'exprimer distinctement face à un public.

Enfin, si les apprenants décident de poursuivre au lycée à la fin du collège, ils auront également des oraux, comme le grand oral du baccalauréat par exemple. Apprendre une

langue vivante étrangère demande donc aux apprenants de prendre régulièrement la parole dans la langue cible en classe. Cette prise de parole est parfois difficile pour certains mais cette activité imposée par le CECRL est transversale, c'est-à-dire qu'elle s'applique à d'autres enseignements. Cette régularité bénéficie à tous les apprenants afin d'acquérir les compétences orales nécessaires à la réussite des examens nationaux.

## **2.2 La confiance en soi et le rôle des émotions**

### **2.2.1 La confiance en soi ou l'estime de soi ?**

Ayant moi-même constatée un certain manque de confiance en soi chez les apprenants lorsqu'ils devaient s'exprimer oralement en langue étrangère, il me paraissait important de clarifier cette notion clé. En m'appuyant sur les travaux de recherche d'Albert Bandura (2003), j'ai pris conscience que je m'intéressais davantage à la confiance en soi des apprenants qu'à l'estime de soi. Albert Bandura (2003) fait davantage référence à la confiance en soi en la mentionnant comme le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance qu'un individu a en ses capacités (p.24). A l'opposé, il définit l'estime de soi comme étant un jugement sur sa propre valeur, démontrant que l'on peut être inefficace dans une activité sans pour autant perdre son estime de soi car cette activité ne remet pas en question la valeur de l'individu mais plutôt ses capacités à la réaliser (p.24-25).

En outre, selon le psychologue, un sentiment d'efficacité personnelle élevé permettrait de motiver davantage les individus à surmonter les obstacles pour la réalisation d'une tâche donnée. En effet, certains individus ayant une croyance faible en leurs capacités peuvent se décourager plus rapidement alors que ceux ayant une croyance plus élevée auront davantage la motivation et la persévérance pour réaliser l'activité sans se décourager (p.115). Ceci amène à penser que les apprenants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé auront sans doute davantage la volonté de s'exprimer oralement en continu en classe de langue que ceux qui auront une croyance plus faible en leurs compétences orales.

Cependant, le rôle des émotions doit également être pris en compte en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle. Comme Albert Bandura (2003) le mentionne, un

sentiment d'efficacité personnelle plus élevé a un rôle tout aussi important sur le « bien-être psychologique » que sur les performances (p.116). En effet, il constate que des personnes anxieuses et dépressives comparées à des personnes n'ayant aucun de ces problèmes ont chacune des capacités proches mais la seule distinction est que les personnes n'ayant aucun problème « s'estiment bien plus douées qu'elles ne le sont en réalité » (p.116). Les individus ayant donc peu confiance en leurs capacités sont donc souvent légitimement capables de réaliser la tâche demandée mais leur faible sentiment d'efficacité personnelle les pousse à penser le contraire.

### **2.2.2 Les émotions**

Isabelle Puozzo (2013) distingue alors les termes émotion et sentiment, en précisant qu'un sentiment s'inscrit dans la durée alors qu'une émotion est soudaine et provisoire (p.36). Estelle Riquois (2018) souligne également que l'enseignant « [...] est confronté aux émotions, et doit composer avec cette volatilité. » (p.3). L'enseignant doit donc trouver différents moyens pour rendre l'apprentissage des langues vivantes étrangères moins anxiogène puisque celui-ci confronte les apprenants à toutes sortes d'activités pouvant donner naissance à plusieurs émotions. Estelle Riquois (2018) cite aussi le travail de Paul Ekman qui, en 1972, a classé les émotions en trois catégories : « les émotions positives, négatives et toxiques. » (p.3) Elle mentionne le fait que, selon lui, les émotions négatives (comme la peur) sont souvent refoulées car elles sont désagréables et sont « signe d'une inadaptation » (p.3), c'est-à-dire d'une incapacité de la personne à s'adapter à la situation ressentie. Ces émotions négatives surgissant de manière inattendues sont donc parfois difficiles à gérer pour les apprenants car cela peut venir ébranler leur sentiment d'efficacité personnelle.

Ce problème récurrent de manque de confiance en soi chez les apprenants démontre le rôle important des émotions dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Comme le suggère Françoise Berdal-Masuy (2018), le regard des pairs impacte fortement les adolescents car les camarades de classe ont un rôle central dans la construction de l'image que chacun renvoie (p.18). En effet, l'importance donnée au regard des pairs peut générer une certaine anxiété de la part de l'apprenant, ce qui peut conduire à sa dévalorisation ou à

estimer qu'il ne peut pas participer à l'oral en classe de langue car il n'a pas, selon lui, les capacités nécessaires pour le faire. Elle souligne également le rôle influent des émotions sur l'expression orale. Chaque apprenant a une vision différente de l'expression orale, cela peut être vu comme un exercice plaisant alors que cela peut être une source d'anxiété pour d'autres.

Cependant, Françoise Berdal-Masuy (2018) démontre qu'il s'agit d'acquérir aussi une « compétence émotionnelle », suggérant que les apprenants réussissant à s'exprimer oralement en classe de langue sont capables « d'identifier » leurs émotions ainsi que de les « comprendre », ce qui leur permet par la suite de mieux les gérer (p.41). En outre, Christine Arnaud (2008) souligne le fait que l'apprentissage des langues vivantes étrangères est une discipline qui peut avoir une lourde dimension affective puisqu'il s'agit du « seul domaine d'enseignement où l'objet d'étude [est] en même temps le médium [...] » (p.177). La barrière de la langue, due aux « limitations du verbal » (p.177) en classe de langue, engendre donc des émotions différentes pour chaque apprenant qui peuvent altérer les conditions d'apprentissage. Certains apprenants peuvent en effet voir cette limitation linguistique négativement et n'osent parfois pas prendre le risque d'essayer de parler dans la langue cible s'ils ne maîtrisent pas complètement celle-ci, alors que d'autres peuvent être davantage à l'aise à se mettre en avant au risque de faire des erreurs.

## **2.3 Le rôle de l'enseignant**

### **2.3.1 La gestion des émotions**

Bien que les apprenants doivent faire face à cette épreuve que peut représenter la prise de parole en continu, le rôle de l'enseignant est aussi primordial pour favoriser la confiance de ces apprenants lors de cette activité langagière. En effet, comme le souligne Jane Arnold (2006), l'enseignement des langues est lié à l'affectif. Cela demande autant de confiance en ses capacités pour parler dans la langue cible que de motivation pour travailler seul ou en groupe ainsi qu'un « désir de communiquer avec une personne concrète ». Elle explique qu'il faut prendre en compte ces facteurs affectifs, en réduisant ceux étant négatifs, si l'enseignant veut pouvoir évaluer efficacement la compétence communicative des apprenants (p.411).

De plus, elle aborde également le fait que le rôle de l'enseignant est aussi d'avoir « une attitude d'affection et de compréhension » (p.416) à l'égard des apprenants, ce qui favoriserait leur confiance en soi. Cela permettrait aux élèves d'être plus impliqués dans les activités réalisées en classe, ce qui pourrait permettre aux apprenants ayant peu de confiance en leurs capacités orales de s'investir sans doute davantage dans la prise de parole en continu. Si l'enseignant crée une « relation affective » (p.416) avec eux, cela amènerait les apprenants à se rendre compte que celui-ci a conscience des facteurs affectifs que la prise de parole en continu peut engendrer.

Pour créer cette « relation affective » (p.416), l'enseignant doit prendre en compte chaque apprenant en tant qu'individu. Les différents ressentis des apprenants face à la prise de parole en continu l'amène donc à faire preuve d'individualisation au sein de ses classes. En effet, Marc Bablet (2016) montre que l'individualisation est considérée dans l'enseignement comme une adaptation « aux besoins individuels » des apprenants (p.168). En fonction des besoins de chaque élève, l'enseignant met notamment en place diverses « pratiques pédagogiques (différenciation, remédiations, tutorat notamment) » (p.169). Enfin, Marc Bablet s'est appuyé sur différents rapports d'inspecteurs qui suggèrent que l'enseignant individualise généralement l'aide et le suivi apporté aux apprenants car le parcours de formation est propre à chacun et ponctué d'obstacles différents (p.171).

### **2.3.2 Les feed-back**

En stimulant ce sentiment d'efficacité personnelle par l'individualisation, l'enseignant peut alors dédramatiser l'impact que la prise de parole en continu peut avoir sur les élèves. Albert Bandura (2003) mentionne également que le « feed-back évaluatif » de l'enseignant mettant en avant la capacité personnelle de chaque apprenant peut augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (p.157). Le feed-back prenant en compte les facteurs affectifs des élèves pourrait se révéler prééminent pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle, et donc leur implication dans les activités langagières comme la prise de parole en continu.

En effet, il explique qu'il est primordial de dire aux apprenants qu'ils ont réussi à réaliser la tâche grâce à leurs aptitudes plutôt que de leur dire que cela provient d'un travail rigoureux car cela reviendrait à diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle (p.157). Si



l'enseignant fait cette remarque, l'élève prendrait inconsciemment ou consciemment en compte le fait que la réussite de la tâche provient d'heures passées à réviser ou s'exercer sur le sujet plutôt que d'une capacité personnelle dans la langue cible. L'enseignant a alors un rôle non négligeable dans la façon dont il donne les feed-back aux apprenants.

Par ailleurs, Benoît Galand (2011) mentionne dans un chapitre de son article consacré à la confiance en soi que, selon Albert Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle provient notamment d'encouragements ou de commentaires spécifiques faits par d'autres (p.265). En effet, il indique que la précision du feed-back est formateur pour les apprenants et permet également d'influencer positivement la croyance qu'ils peuvent avoir en leurs capacités (p.265). Néanmoins, cela est loin d'être suffisant pour garantir une pleine confiance des apprenants en leurs capacités et favoriser leur implication en classe. Des facteurs extérieurs comme l'entourage peut venir ébranler leurs croyances et il faut alors user d'autres pratiques pédagogiques pour favoriser cette confiance en soi aussi bien chez les bons apprenants que ceux avec le plus de difficultés.

### **2.3.3 Le non verbal**

Enfin, l'enseignant a un rôle primordial pour accroître la confiance des apprenants lors de la prise de parole en continu. Comme dit précédemment, la précision de ses feed-back peut avoir un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, mais cela est loin d'être la seule chose qui peut influencer la fréquence de leurs expressions orales. En effet, le comportement non verbal de l'enseignant a également un effet sur l'implication des apprenants en classe. Marion Tellier (2014) définit le non verbal comme les gestes de l'enseignant sans même prendre la parole (p.103). Dans son travail de recherche, Marion Tellier (2016) distingue deux types de gestes : les gestes communicatifs et les gestes non communicatifs. Le premier concerne les gestes servant à l'échange et le dernier concerne les gestes n'ayant pas de caractère linguistique ou pédagogique (tics de langage) (p.35-36).

Parmi les gestes communicatifs, il y a notamment les gestes d'évaluation (p.7) qui peuvent donner davantage confiance aux apprenants lors de la prise de parole en continu. En effet, ce type de gestes permet à l'enseignant d'approuver ou non les réponses faites par les apprenants. Par sa gestuelle (regard, expressions faciales, mimes), l'enseignant peut féliciter l'apprenant lors de sa prise de parole en continu pour lui signifier que son

intervention est tout à fait pertinente. Cette gestuelle peut se traduire par un hochement de tête, un regard bienveillant, un sourire, ou lever les pouces en l'air pour montrer à l'apprenant qu'il est sur la bonne voie. Grâce au non verbal, l'enseignant accroît la confiance des apprenants car sa gestuelle encourage ceux-ci à continuer de prendre la parole et à moins appréhender cet exercice puisqu'ils savent que l'enseignant est là pour les rassurer.

### **3. Quelles solutions ?**

#### **3.1. Les feed-back de l'enseignant**

Étant davantage intriguée par les solutions que l'enseignant pouvait apporter pour favoriser la prise de parole en continu de tous les apprenants, je me suis concentrée sur ce qu'il pouvait faire de mieux pour les valoriser. Les feed-back m'ont paru être l'une des caractéristiques majeures dans l'évaluation de l'expression orale en continu, permettant également à l'enseignant de valoriser les compétences orales de chaque apprenant. En m'appuyant sur le travail de recherche de Christelle Bosc-Miné (2014) sur les feed-back dans les apprentissages, j'ai élaboré cette première hypothèse : Les feed-back individualisés de la part de l'enseignant lors de la prise de parole en continu permettent aux apprenants d'avoir confiance en leurs compétences orales.

En effet, selon Christelle Bosc-Miné (2014), le feed-back permet à l'apprenant d'obtenir des informations sur son travail et sa qualité afin qu'il puisse « générer des travaux de meilleure qualité » (p.317). Cependant, différents types de feed-back existent. Afin de favoriser la prise de parole en continu des apprenants ayant peu de confiance dans leurs compétences orales, les feed-back de vérification et élaborés s'avèrent les plus appropriés. Les feed-back de vérification concernent principalement la justesse de la réponse donnée tandis que les feed-back d'élaboration peuvent guider les apprenants vers la réponse correcte ou vers une amélioration de ses connaissances (p.318). La vérification consiste principalement à affirmer à l'élève si la réponse est correcte ou non alors que l'élaboration consiste davantage à expliquer pourquoi cela n'est pas correct afin que l'élève comprenne son erreur et progresse.

Pour que les apprenants dévalorisant leurs compétences orales se sentent davantage

confiants, j'ai décidé de me focaliser davantage sur une évaluation positive de la prise de parole en continu, c'est-à-dire que je mettrai de côté les commentaires négatifs pour me focaliser sur ce que chaque élève a réussi à faire. Les erreurs commises seront formulées sous forme de conseils de progression, ce qui évitera à chaque apprenant de se focaliser sur leurs erreurs lors de la remise de la grille d'évaluation.

Christelle Bosc-Miné (2014) distingue quatre niveaux différents de feed-back dans l'enseignement-apprentissage : la focalisation sur la tâche, la focalisation sur le traitement de la tâche, la focalisation sur l'autorégulation et la focalisation sur les aspects personnels. L'évaluation positive semblait davantage s'ancrer dans la focalisation sur l'autorégulation et les aspects personnels. En effet, la focalisation sur l'autorégulation permet aux apprenants d'avoir des encouragements pour persévérer et leur permet de savoir comment améliorer et continuer plus facilement la tâche demandée (p.328). Quant à la focalisation sur les aspects personnels, Christelle Bosc-Miné (2014) indique que ce sont les feed-back les plus présents en salle de classe. Cela exprime une évaluation positive grâce aux compliments donnés aux apprenants sur leurs capacités personnelles de réalisation de la tâche demandée mais parfois des évaluations également négatives avec des critiques personnelles qui peuvent affecter les élèves (p.328).

Comme indiqué dans la problématique, mon but principal est de permettre à l'enseignant de trouver des solutions pour favoriser la prise de parole en continu des apprenants dévaluant leurs compétences orales. La combinaison de feed-back de vérification et d'élaboration se focalisant sur l'autorégulation ainsi que les aspects personnels pourrait permettre aux apprenants d'avoir davantage confiance en leurs capacités orales. En revanche, l'évaluation positive devra être mise en avant, en transformant les points négatifs en conseils de progression.

### **3.2 L'entraide**

Cependant, bien que mon questionnement se concentre davantage sur ce que l'enseignant peut faire pour permettre aux apprenants d'avoir davantage confiance en eux lors de la prise de parole en continu, il m'a semblé que l'aide mutuelle des élèves pouvait également être très utile pour la favoriser. En effet, comme je le démontrerai plus loin, les

feed-back ne se sont pas toujours avérés efficaces pour permettre à tous les élèves concernés d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle. Une de mes élèves n'a pas eu plus confiance en ses compétences orales grâce aux feed-back. Cependant, selon mes observations, j'ai pu constater qu'elle participait davantage, même si, dès qu'une hésitation prenait part, elle ne voulait plus continuer de parler anglais. Lorsque je lui disais qu'elle le pouvait et que ses camarades l'aidaient, elle continuait ce qu'elle avait commencé à dire.

De ce fait, cela m'a amené à la conclusion que l'aide que les élèves pouvaient s'apporter (chuchoter un mot de vocabulaire ou féliciter son camarade par exemple) ainsi que les encouragements de l'enseignant, verbalisés ou non, favorisaient le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants concernés lorsqu'ils parlaient en anglais. J'ai donc élaboré cette deuxième hypothèse : L'entraide entre élèves lors de la prise de parole en continu assurée par l'enseignant permet aux apprenants d'avoir confiance en leurs compétences orales.

Au cours de mes diverses expériences en classe, j'ai remarqué que le comportement non verbal de l'enseignant pouvait en effet favoriser la participation orale des élèves. En effet, comme mentionné précédemment, selon Christine Arnaud (2008), l'enseignement des langues est un des domaines qui engagent le plus l'affectivité des élèves car « l'élève utilise la langue étrangère pour apprendre cette même langue étrangère. » et, de ce fait, ce manque linguistique impacte différemment les apprenants, ce qui peut avoir des conséquences sur leurs apprentissages (p.177). Comme elle le montre dans son travail de recherche sur le comportement non verbal en classe, le comportement verbal ou non verbal de l'enseignant, comme ses encouragements par exemple, influence considérablement le sentiment d'efficacité personnelle des élèves au sein de la classe. Plus l'enseignant encourage les élèves et montre son intérêt pour chacun d'entre eux, plus les élèves semblent être efficaces et se sentent à l'aise au sein de la classe (p.192). En effet, selon les résultats de ses différents travaux, elle démontre que le non verbal, tel que les expressions faciales, sont des « indicateurs » qui contribuent à créer un climat de classe agréable et propice à la prise de parole de tous (p.189).

De plus, certains apprenants semblent aussi plus à l'aise lorsqu'ils savent qu'ils ont l'aide et le soutien de leurs camarades lorsqu'ils prennent la parole en anglais en classe. Comme le mentionne Pascale Manoïlov (2019), la diversité des activités que l'enseignant peut proposer permet à tous les élèves de s'exprimer, et l'étayage entre pairs, c'est-à-dire l'entraide dans la réalisation d'une activité, peut faire avancer tous les apprenants (p.3).

Grâce à cela, la majorité des apprenants auront prit la parole au moins une fois lors de la séance, sans forcément être incombé par l'anxiété que peut constituer cette prise de parole en anglais.

Cette hypothèse va me permettre de constater si l'entraide entre élèves est efficace pour permettre aux apprenants appréhendant la prise de parole en continu de réussir à continuer de s'exprimer lorsqu'ils sont bloqués par leurs peurs ou par la barrière de la langue. Enfin, je vais pouvoir analyser la gestion de cette entraide par l'enseignant et l'impact que sa présence peut également avoir sur la prise de parole des apprenants. Le but sera de voir si cette entraide rassure ces apprenants et leur donne confiance pour continuer leur discours. Enfin, si cette entraide s'avère efficace, il faudra espérer que cela pousse les apprenants qui n'osent pas prendre la parole en classe à davantage essayer de la prendre puisqu'ils pourront se rassurer par l'aide et le soutien que leurs camarades et l'enseignant peuvent leur apporter.

#### **4. Outils de recueil de données**

##### **4.1 Le questionnaire du premier stage destiné à l'enseignant**

Tout d'abord, j'ai créé un premier questionnaire (cf. annexe A) lors de mon premier stage de quatre semaines au lycée. Ce questionnaire m'a en premier lieu permis de me pencher davantage sur les thématiques de la prise de parole en continu et de la confiance en soi. Il s'agissait d'un questionnaire oral avec l'enseignante d'anglais où j'ai pris en note ce qu'elle me disait. Mes premières questions se sont davantage tournées sur les méthodes que l'enseignante avaient trouvées pour motiver tous les élèves à prendre la parole ainsi que de rassurer ceux qui pouvaient dévaluer leurs compétences orales. Cela m'a permis de constater que la variation des schémas de communication était importante pour permettre à tous de rester motivé en classe de langue. De plus, j'ai pris conscience que même si certains élèves ne participaient pas en classe entière en raison d'une certaine démotivation ou d'un manque de confiance en soi, elle arrivait tout de même à les faire s'exprimer à l'oral en anglais lors des travaux de groupe.

Puis, durant mon stage, j'ai pu également voir que l'hétérogénéité d'une classe pouvait impacter la prise de parole en continu des élèves, ce qui m'a poussé à lui demander

si elle constatait la même chose chez ses élèves. Selon elle, l'hétérogénéité s'avère être un avantage comme un inconvénient pour les élèves qui ne prennent pas assez la parole en anglais. Enfin, ma dernière question s'est plutôt portée sur la dimension phonologique en classe de langue car j'avais constaté des difficultés chez les apprenants à se rappeler comment prononcer certains termes en anglais même lorsque cela avait été étudié en classe. Je m'étais demandée si la dimension phonologique, pouvant représenter un obstacle pour certains apprenants, empêchait certains élèves de prendre la parole en classe. Je voulais alors savoir si l'enseignante trouvait cela primordiale pour permettre aux élèves dévaluant leurs capacités orales de progresser et de s'affirmer (cf. annexe B).

#### **4.2 Le dispositif expérimental lors du second stage**

Lors de mon deuxième stage au collège, je me suis davantage tournée vers la vérification de ma première hypothèse. En effet, j'ai pu mettre en place un dispositif expérimental se déroulant lors d'une séquence sur l'Afrique du Sud (cf. annexe C) avec deux classes de quatrième. Les thèmes travaillés sont ceux appartenant au cycle 4 : « Rencontres avec d'autres cultures » et « Voyages et migrations ». Comme il s'agit de rassurer les apprenants sur leurs compétences orales, la tâche finale est une expression orale en continu. Les élèves doivent raconter ce qu'ils ont vu durant leur séjour en Afrique du Sud dans un message vocal destiné aux parents. Quant à la tâche intermédiaire, celle-ci est une expression orale en continu en groupe de trois ou quatre élèves. Il s'agit de réaliser un court exposé devant la classe sur un animal choisi du Kruger National Park.

Le niveau A2 du CECRL est visé dans l'évaluation de ces deux tâches. Les objectifs de cette séquence sont tout d'abord de découvrir l'Afrique du Sud avec notamment la définition de « The Big Five » ainsi que de l'apartheid avec la biographie de Nelson Mandela par exemple. En ce qui concerne l'objectif linguistique, il y a rebrassage du prétérit simple et la découverte du lexique autour de l'Afrique du Sud comme les animaux de la savane par exemple, ainsi qu'une capacité à prononcer correctement le vocabulaire étudié en classe et à repérer les voyelles accentuées. Enfin, l'objectif pragmatique est d'apprendre à structurer et organiser ses idées en vue de la tâche finale ainsi que d'apprendre les codes d'un appel téléphonique en anglais.



#### **4.2.1 Le questionnaire pré-expérimental et post-expérimental ainsi que le tableau de feed-back**

Ayant deux classes de quatrième pour ce second stage, j'ai décidé de réaliser mon dispositif expérimental avec un groupe contrôle, les 4E, et un groupe expérimental, les 4D. La 4E est composée de 22 élèves dont 10 filles et 12 garçons tandis que la 4D est composée de 23 élèves dont 11 filles et 12 garçons. Pour cette expérimentation, il me semblait plus pertinent de sélectionner deux élèves qui ne participaient pas beaucoup et deux élèves qui, au contraire, participaient beaucoup dans chaque classe selon mes observations et, pour la classe de 4D, selon les résultats du questionnaire pré-expérimental. Pour le groupe contrôle qu'est la classe de 4E, je me suis davantage appuyée sur mes observations pour comparer avec les résultats du dispositif expérimental dont ont pu bénéficier la classe de 4D seulement.

En premier lieu, avant de débiter la séquence sur l'Afrique du Sud, j'ai donné un questionnaire pré-expérimental (cf. annexe D) aux élèves de 4D pour qu'ils puissent me dire leurs impressions sur ce que la prise de parole en continu représente pour eux en classe d'anglais. Ce questionnaire m'a également aidé à sélectionner les échantillons d'élèves pour la vérification de ma première hypothèse. Dans celui-ci, les élèves devaient notamment me dire s'ils se sentaient impliquer à l'oral en anglais ou non, s'ils avaient des appréhensions quant à la prise de parole en classe de langue et, si oui, lesquelles. Pour cette quatrième question, j'ai décidé de poser une question ouverte car plusieurs facteurs autres que la confiance en soi peuvent affecter l'expression orale en continu en classe de langue. Il me semblait important de noter le fait que la confiance en soi n'est qu'un facteur parmi tant d'autres et qu'il n'est souvent pas le seul facteur qui puisse empêcher la prise de parole de certains apprenants.

Par la suite, pour l'évaluation de la tâche intermédiaire et de la tâche finale, j'ai fourni aux élèves un tableau de feed-back individualisés et précis sous le modèle anglophone « Two stars...and a wish ». La première colonne du tableau me permet de donner des commentaires positifs et des encouragements aux apprenants alors que la deuxième me permet de donner des conseils de progression en améliorant leurs connaissances sur le sujet traité. En effet, mon objectif étant de trouver des solutions pour que l'enseignant puisse rassurer les élèves dévalorisant leurs compétences orales, il me paraissait évident de me baser sur une évaluation positive de l'oral en transformant les

commentaires ayant davantage un penchant négatif en conseils de progression. Cela peut aider les élèves à ne pas prendre cela comme des erreurs graves mais plutôt des conseils à prendre en compte pour progresser oralement en anglais.

2 stars	....and a wish
	

Enfin, à la suite de cette séquence, je validerai ou non mon hypothèse en fonction de mes observations et des résultats du questionnaire post-expérimental (cf. annexe G). Je constaterai ou non si les échantillons d'élèves ont davantage osé prendre la parole en anglais à la suite des feed-back donnés lors des évaluations orales. En effet, les questions posées permettront d'évaluer l'utilité ressentie des feed-back par les élèves au cours de la séquence et mes observations après celle-ci m'aideront à voir s'il y a une amélioration dans la prise de parole en continu des élèves sélectionnés en classe de 4D. De plus, j'ai souhaité demander à nouveau aux élèves s'ils avaient des appréhensions concernant la prise de parole en classe de langue pour ce questionnaire post-expérimental car il est possible qu'il y en ait de nouvelles malgré le fait que l'enseignant ait pu les rassurer au niveau de leurs capacités orales durant la séquence étudiée.

### 4.3 Les entretiens d'élèves lors du troisième stage

Lors de ma deuxième année de master, j'ai de nouveau eu deux classes de quatrième en responsabilité dans un autre collège. Il s'agissait d'une classe de 4C composée de 24 élèves (13 filles et 11 garçons) ainsi que d'une classe de 4D composée également de 24 élèves (15 filles et 9 garçons). Le dispositif expérimental m'ayant déjà permis de répondre à ma première hypothèse, j'ai décidé de réaliser des entretiens individuels (cf. annexe I)



avec un élève dévalorisant ses compétences orales dans chacune de mes nouvelles classes pour ma deuxième hypothèse. Pour sélectionner les deux élèves, que je mentionnerai comme élève 1 et élève 2, je me suis appuyée sur mes observations depuis la rentrée de septembre.

En effet, j'avais déjà remarqué que dans la classe de 4C, l'élève 1 ne participait jamais volontairement en classe, mais essayait tout de même de répondre lorsque je l'interrogeais. Elle n'osait pas me regarder et affichait un sourire timide, deux indicateurs qui témoignaient d'un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé. Dès que je lui demandais de faire une phrase en anglais, elle essayait mais elle pouvait parfois rester muette face à la difficulté. Néanmoins, lorsque je sollicitais l'aide de ses camarades, cela semblait la rassurer puisqu'elle réussissait à poursuivre sa phrase en anglais.

Contrairement à l'élève 1, j'avais constaté que l'élève 2 en 4D essayait de participer quelques fois lors des différentes séances, mais elle ne voulait pas poursuivre son propos lorsqu'un manque de vocabulaire, par exemple, l'empêchait de continuer à s'exprimer. Cependant, l'aide de ses camarades semblait la rassurer. Lorsque je lui suggérais moi-même de demander de l'aide à ses camarades, elle semblait très à l'aise et rassurée de pouvoir compter sur eux pour continuer son discours.

J'ai donc pris rendez-vous avec chacune des deux élèves pour réaliser ces deux entretiens directifs et semi-directifs. En effet, j'ai décidé de réaliser une trame de questions (cf. annexe I) pour guider les deux élèves mais je les laissais poursuivre leurs propos lorsqu'elles en avaient besoin. De plus, il s'agit d'entretiens à usage complémentaire qui vont me permettre de vérifier ma deuxième hypothèse mais aussi d'approfondir les résultats que j'ai déjà pu obtenir grâce à ma première hypothèse.

En outre, lors de ces deux entretiens individuels, j'ai souhaité demander à ces deux élèves si elle aimait l'anglais car, selon mes précédentes observations, le fait d'aimer une matière peut permettre aux apprenants d'être plus motivés et, donc, de participer davantage en classe. Comme pour le questionnaire pré-expérimental, savoir si elles pensaient que parler régulièrement en anglais était important me semblait fondamental pour déterminer leur compréhension de l'utilité d'apprendre une langue vivante étrangère au collège. Puis, au fur et à mesure des questions, je me suis davantage focalisée sur leurs ressentis et leurs appréhensions en classe de langue. Chaque question était ouverte et je leur demandais d'essayer de me justifier chacune de leurs réponses pour voir si elles avaient notamment

conscience de l'origine de leurs appréhensions quant à la prise de parole en continu.

Enfin, les dernières questions se sont portées sur l'entraide en classe. J'ai souhaité savoir si l'aide de leurs camarades les rassurait, si cela les encourageait à participer davantage par la suite et pour quelles raisons. Pour les quatre dernières questions, j'ai voulu me focaliser sur l'impact des encouragements (verbaux ou non verbaux) que l'enseignant d'anglais, mais aussi les autres enseignants d'autres matières, pouvait avoir sur la participation orale des deux élèves et si cela les rassurait et/ou les incitait à continuer de prendre la parole en classe.

## **5. Analyse du recueil de données**

### **5.1 Les feed-back : quelle efficacité ?**

#### **5.1.1 Les premiers constats**

A la suite de mes premières observations au sein des classes de 4E et 4D, j'ai identifié les élèves qui semblaient ne pas oser prendre la parole pour des raisons que je pouvais, pour certains, deviner et, pour d'autres, que j'ignorais. Avant de commencer la séquence sur l'Afrique du Sud avec les 4D, je leur ai d'abord soumis le questionnaire pré-expérimental. Après avoir consulté les réponses de tous les élèves, j'ai sélectionné deux élèves qui semblaient dévaloriser leurs compétences orales en fonction des appréhensions qu'ils m'avaient indiquées avoir dans le questionnaire mais aussi en fonction de mes précédentes observations. De plus, j'ai également sélectionné les deux élèves qui semblaient le plus à l'aise à l'oral en anglais par rapport à leur participation active en classe mais aussi à leurs réponses au questionnaire qui n'indiquaient aucune appréhension à la prise de parole en anglais.

En ce qui concerne la classe de 4E, j'ai uniquement sélectionné les échantillons d'élèves en fonction de mes observations. S'agissant du groupe contrôle, j'ai comparé la progression orale de ces élèves sans le dispositif expérimental tandis que les élèves en classe de 4D ont pu bénéficier de celui-ci pour progresser. En 4E, j'ai constaté que deux

élèves en particulier ne participaient pas et semblaient très anxieux à prendre la parole en anglais dès que je leur demandais. Au contraire, deux autres élèves étaient très à l'aise et participaient activement en anglais au sein de la classe. Après l'évaluation de la tâche intermédiaire, selon mes observations, je n'ai pas remarqué d'amélioration concernant les deux élèves qui ne participaient pas à l'oral grâce aux feed-back brefs et moins élaborés qu'avec le tableau « Two stars...and a wish » que j'ai pu fournir au groupe expérimental. Je me suis contentée de leur donner la grille d'évaluation de la tâche finale avec leurs notes et un bref commentaire, sans le tableau « Two stars...and a wish » que j'avais pu fournir aux 4D. Il m'a semblé que leurs appréhensions étaient dues à un certain manque de confiance en leurs capacités orales car ces deux élèves semblaient plus actifs à l'écrit. Il pouvait également s'agir d'une certaine timidité ou de la peur de l'erreur, toutes les deux liées directement ou indirectement à la confiance en soi. Cependant, la motivation est un facteur à également prendre en compte puisque certains de ces élèves étaient notamment démotivés par le système scolaire et ont également été réorienté pour l'année suivante.

Quant au groupe expérimental, les 4D, les deux élèves C et D que j'ai sélectionnés (cf. annexe E) m'ont confié dans le questionnaire pré-expérimental appréhender prendre la parole en raison d'un manque de confiance en leurs capacités orales en anglais, d'une peur de l'erreur et d'une certaine timidité. En leur donnant des feed-back plus précis (cf. annexe F) se basant sur une évaluation positive de leur tâche intermédiaire orale avec le tableau « Two stars...and a wish », j'avais déjà relevé une certaine volonté de s'impliquer davantage à l'oral chez ces deux élèves. Selon mes observations, en mettant en avant ce que ces deux élèves ont été capable de réaliser à l'oral, cela leur a donné la motivation d'essayer de prendre un peu plus la parole en classe. Leurs interventions n'étaient pas nécessairement régulières durant la suite de la séquence, mais ils tentaient néanmoins d'intervenir même s'ils n'étaient pas sûrs de leurs réponses.

En revanche, je ne peux dire si cela leur a donné davantage confiance en leurs capacités orales en me basant seulement sur mes observations. Ce tableau de feed-back n'a peut-être entraîné qu'une certaine motivation chez ces élèves à davantage intervenir en classe mais ne les a peut-être pas fait prendre conscience de leurs compétences orales en anglais.

Néanmoins, il s'avère que les feed-back donnés aient tout de même augmenté quelque peu le sentiment d'efficacité personnelle de ces deux élèves car, même s'il ne s'agit que

d'une question de motivation, ils se sont davantage impliqués à l'oral en classe par rapport à ce qu'ils faisaient auparavant. La confiance qu'ils portent sur leurs compétences orales ne s'est peut-être pas affirmée mais elle a été renforcée grâce à ces feedbacks, ce que j'ai constaté grâce à leurs interventions orales au sein de la séquence. Lorsqu'ils avaient répondu au questionnaire pré-expérimental, ces deux mêmes élèves m'avaient indiqué une certaine appréhension pour prendre la parole en classe de langue en raison de leur timidité et de leur peur de l'erreur. Grâce à ce tableau de feedbacks, leur appréhension ainsi que leur timidité semblent s'être atténuées puisqu'ils se sont davantage impliqués oralement en classe. En revanche, leur peur de l'erreur, liée au peu de confiance qu'ils portent en leurs compétences orales, semble quant à elle toujours présente puisque leurs interventions orales se sont avérées irrégulières durant la séquence et ponctuées d'incertitudes ainsi que d'hésitations à continuer de prendre la parole lorsqu'ils n'étaient pas sûrs de l'exactitude dans la formulation orale de leurs réponses.

En effet, le psychologue Albert Bandura (2003) mentionne le fait qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé permet aux apprenants de surmonter des obstacles qui semblent irréalisables en premier lieu. Pour ces deux élèves de quatrième, la prise de parole en continu constitue un obstacle puisque cela les met dans une position inconfortable. N'ayant pas confiance en leurs capacités orales à cause d'une certaine appréhension en raison de leur timidité et de la peur de l'erreur, le rôle des émotions entre en jeu puisque cet acte de prise de parole engendre de l'anxiété chez ses élèves. Le regard et le jugement de leurs pairs lors de cette expression orale en continu ne sont pas faciles à gérer car leur faible croyance en leurs capacités les empêche de croire qu'ils sont capables de réussir à s'exprimer correctement en anglais devant toute la classe.

Cependant, les feedbacks individualisés donnés après l'expression orale en continu lors de la tâche intermédiaire en groupe semblent avoir permis à ces deux élèves d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle. Selon mes observations, ces feedbacks ont réussi à l'augmenter puisqu'ils sont intervenus ponctuellement durant la séquence sur l'Afrique du Sud, ce qu'ils n'auraient pas nécessairement osé faire auparavant. L'augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle a sans doute été possible grâce à l'évaluation positive de leur tâche intermédiaire. Albert Bandura (2003) lui-même a montré que le feedback mettant en avant les capacités personnelles des élèves (p.157) permettait d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. Cela permet d'encourager les élèves à savoir exactement ce qu'il faut améliorer pour qu'ils persévèrent davantage sans pour

autant leur faire une énumération d'erreurs qui pourrait les décourager à continuer leurs efforts.

### **5.1.2 Le ressenti des élèves quant aux feed-back donnés**

Bien que mes observations aient pu me laisser croire que l'élève C et l'élève D étaient plus rassurés et plus confiants lors de la prise de parole en continu en classe de langue, leurs réponses au questionnaire post-expérimental prouvent le contraire (cf. annexe G). L'élève C affirme que les feed-back lui ont permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer et que cela lui a montré que les erreurs étaient bénéfiques pour progresser. En revanche, cela ne le rassure pas forcément sur ses compétences orales et il affirme avoir toujours une appréhension lors de la prise de parole en continu en classe. La timidité, le manque de confiance en ses capacités orales en anglais et la peur de l'erreur sont toujours des critères suscitant de l'appréhension chez cet élève. De plus, il certifie que ces feed-back ne l'ont ni motivé ni dissuadé à prendre davantage la parole en anglais en classe.

Quant à l'élève D, celle-ci affirme que les feed-back ne lui ont pas permis de voir ce qu'il fallait améliorer et elle ne sait pas vraiment si cela lui a donné l'impression que les erreurs commises étaient graves. En revanche, elle affirme que cela lui a montré que les erreurs étaient bénéfiques pour progresser. Comme pour l'élève C, elle certifie que son appréhension est toujours présente lors de la prise de parole en continu en anglais, celle-ci étant liée aux mêmes facteurs : la timidité, le manque de confiance en ses capacités orales en anglais et la peur de l'erreur. Ces feed-back ne l'ont pas motivé à prendre la parole et, en ce qui concerne la dernière question du questionnaire post-expérimental, elle semble avoir hésité pour répondre « Oui » ou « Non » puisqu'elle a coché les deux réponses. Il semblerait que cette élève ne sache pas si les feed-back l'ont dissuadé ou non à prendre la parole en classe, ce qui peut signifier que ceux-ci n'étaient peut-être pas assez clairs pour elle.

Ces résultats montrent l'utilité et l'efficacité limitées des feed-back en classe de langue. Malgré la volonté de ma part de montrer à ces élèves que faire des erreurs étaient nécessaires pour progresser et que cela n'était pas grave, cela ne les a pas rassurés sur leurs compétences orales. La timidité, parfois très présente chez certains élèves de quatrième,

peut aussi impacter la prise de parole en continu. En effet, ces élèves appréhendent de prendre la parole en anglais à cause d'un manque de confiance en leurs capacités orales et de leur peur de l'erreur, mais cela peut également venir de leur timidité. Par ailleurs, mes observations m'ont laissé croire que ces feed-back les avaient davantage motivé à prendre la parole mais les résultats du questionnaire post-expérimental amènent à penser le contraire. Cela veut donc dire qu'autre chose les a motivé à prendre un peu plus régulièrement la parole en classe.

Par ailleurs, l'élève A et l'élève B, étant tous les deux à l'aise à l'oral, ont des réponses différentes par rapport à l'élève C et l'élève D. En effet, l'élève B affirme mieux comprendre ce qu'il faut améliorer grâce aux feed-back donnés alors que l'élève A ne semble pas voir ce qu'il a besoin d'approfondir pour progresser. Tous les deux n'ont pas eu l'impression que ces feed-back leur ont montré que les erreurs faites étaient bénéfiques pour progresser, ce qui souligne encore une fois un manque de clarté de ma part concernant les feed-back donnés aux élèves. De plus, les feed-back étant subjectifs, chaque élève a pu les interpréter différemment, ce qui conduit à un ressenti différent de celui que j'ai pu avoir en écrivant ces feed-back. En outre, l'élève A affirme se sentir rassuré sur ses compétences orales grâce à ces feed-back alors qu'il n'avait pas d'appréhension particulière lors du questionnaire pré-expérimental. Enfin, il affirme également que ces feed-back l'ont motivé à davantage prendre la parole en classe de langue alors que l'élève B ne trouve pas que cela l'ait motivé.

### **5.1.3 Une efficacité limitée**

Les feed-back que j'ai pu donner aux élèves de 4D ne se sont donc pas toujours avérés efficaces, ce qui ne peut valider complètement ma première hypothèse. Les résultats soulignent une certaine efficacité limitée, qui reste très subjective car cela diffère en fonction des différents ressentis des élèves.

En effet, il semble que d'autres facteurs aient conduit les élèves C et D à participer davantage. Comme le démontre Albert Bandura (2003) dans son travail de recherche, les feed-back ne peuvent être la seule source de l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle. Plusieurs facteurs doivent pouvoir s'imbriquer pour réussir à accroître le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, l'utilisation des feed-back est donc un

facteur parmi tant d'autres permettant d'augmenter la croyance des apprenants en leurs capacités. Cela m'a donc mené à ma deuxième hypothèse et aux entretiens individuels avec deux élèves de mes nouvelles classes de quatrième.

Au sein du groupe expérimental que constituent les 4D, les deux élèves C et D (cf. annexe E) dévaluant leurs compétences orales ont davantage parlé en classe mais ils hésitaient parfois à continuer de s'exprimer en anglais quand je leur donnais la parole. En effet, lorsque la barrière de la langue s'imposait à eux, ils préféraient me dire « non, je ne sais pas... » ou « en fait, non » pour m'indiquer qu'ils n'arrivaient pas à s'exprimer en anglais plutôt que de demander directement de l'aide. Lorsque je hochais frénétiquement la tête ou que je faisais des gestes pour leur montrer qu'ils étaient sur la bonne voie et qu'ils pouvaient continuer de s'exprimer ainsi, cela les poussait à prolonger leur discours. J'ai alors pris conscience que le langage corporel de l'enseignant au sein de la classe était primordiale pour notamment rassurer ces élèves.

Enfin, comme l'enseignante d'anglais me l'avait indiqué lors de mon premier stage au lycée, lorsque ces deux élèves étaient en travail de groupe, ils osaient davantage prendre la parole en anglais quand je les sollicitais et que je les encourageais. Il se peut alors qu'ils se soient sentis valorisés lorsque je leur disais explicitement que ce qu'ils me disaient était correct et qu'ils pouvaient continuer la suite de l'activité ainsi. Cela prouve que la peur de l'erreur est un facteur lié à la confiance en soi qui pousse certains apprenants à ne pas du tout s'exprimer dans la langue cible pour ne pas être ébranlé par l'émotion négative d'avoir fait une faute. La présence de leurs camarades dans la classe et l'aide qu'ils peuvent s'apporter entre eux sont également deux facteurs qui semblaient mettre ces deux élèves plus à l'aise lorsqu'il fallait prendre la parole en anglais.

## **5.2 L'entraide : quelle efficacité ?**

### **5.2.1 Le ressenti des élèves quant à l'entraide en classe**

Lors des premiers mois passés avec mes deux nouvelles classes de quatrième, j'ai constaté que plusieurs élèves n'osaient pas prendre la parole en anglais volontairement et

appréhendaient cela quand je les y sollicitais. L'élaboration de ma seconde hypothèse m'a donc amené à sélectionner un élève qui me semblait ne pas avoir confiance en ses compétences orales dans les deux classes en fonction des facteurs suivants : une certaine timidité (l'élève fuit l'enseignant du regard lors de sa prise de parole), une peur de l'erreur manifeste (l'élève reste muet face à une difficulté) et une participation orale volontaire rare.

Durant les deux entretiens, j'avais déjà remarqué des différences quant aux appréhensions des deux élèves interrogés sur la prise de parole en continu. Tout d'abord, les deux élèves m'ont affirmé aimer l'anglais, l'élève 2 (cf. annexe J) exprimant plus explicitement son souhait de davantage maîtriser la langue étrangère pour parler plus aisément alors que l'élève 1 (cf. annexe J) affirme surtout que c'est un domaine qui lui plaît car cela enrichit son vocabulaire. L'élève 1 m'a semblé avoir plus de mal à formuler clairement les raisons pour lesquelles elle aimait l'anglais. Il faut donc prendre en compte le fait que ces deux élèves étaient face à leur enseignante d'anglais (moi-même) durant leur entretien, ce qui peut influencer leurs réponses positives quant à cette question. Par ailleurs, elles pensent toutes deux que parler anglais régulièrement en classe est important pour progresser, l'élève 2 faisant notamment part du fait que plus les apprenants s'entraînent à parler anglais, plus ils seront capables de le parler aisément et de le comprendre. De plus, l'élève 1 indique surtout que parler régulièrement anglais leur permet de mieux le comprendre par la suite.

Puis, pour la suite de l'entretien, je me suis davantage focalisée sur leur rôle au sein de la classe. L'élève 1 a reconnu ne pas participer beaucoup en classe par peur du jugement et de l'erreur. Elle voit sa classe comme une « classe moqueur » (cf. annexe J), soulignant le fait que le climat de classe est tendu et ne lui permet pas d'être assez à l'aise pour oser prendre la parole en anglais. Quant à l'élève 2, elle reconnaît que sa participation est fluctuante due principalement à une peur de l'erreur. Elle semble avoir peur de commettre des erreurs ayant déjà été faites auparavant mais ajoute notamment le fait d'avoir quelque peu peur du jugement, même si elle a conscience que ses camarades ne sont pas nécessairement là pour se moquer d'elle. En effet, il se peut que le climat de classe de la classe de 4D, dans laquelle se trouve l'élève 2, soit plus propice à la coopération entre les élèves et permette à chacun de se sentir plus à l'aise de s'exprimer à l'oral en ayant moins peur de faire des erreurs.

Cependant, l'élève 1 dit être rassurée par l'aide que ses camarades peuvent lui



apporter lors de la prise de parole en continu et cela l'encourage même à participer plus en classe, ce qui est surprenant étant donné qu'elle dit avoir peur du jugement de ces mêmes camarades. On peut supposer que cela dépend de quel camarade il s'agit. Néanmoins, elle n'a pas réussi à formuler les raisons pour lesquelles cette aide la rassure et l'encourage à continuer ses efforts de participation. Elle n'a peut-être pas conscience que cela lui permet de dédramatiser toutes les appréhensions qu'elle peut avoir lorsqu'elle s'exprime à l'oral. Quant à l'élève 2, elle est aussi rassurée par l'aide que ses camarades peuvent lui apporter, notamment parce qu'elle semble avoir pris conscience que cette aide est bienveillante et qu'elle n'a sans doute pas besoin de l'appréhender.

De plus, les deux élèves affirment que mes propres encouragements les rassurent et les motivent à continuer leurs efforts à l'oral. L'élève 2 indique que cela lui montre qu'elle a les capacités de réussir et que cela la pousse à accentuer sa participation. Enfin, les encouragements d'autres enseignants semblent aussi les rassurer et les motiver à participer. L'élève 1 mentionne notamment le fait que les autres enseignants n'enseignent pas une langue étrangère, influençant davantage la fréquence de sa participation orale. En ce qui concerne l'élève 2, elle est surtout rassurée et motivée par le fait d'avoir la bonne réponse pour satisfaire l'enseignant et se prouver à elle-même qu'elle a les capacités de réussir les tâches demandées.

### **5.2.2 Le climat de classe**

A la suite des entretiens, je me suis donc aperçue que l'entraide entre élèves en classe de langue pouvait permettre à certains de prendre davantage confiance en leurs compétences orales. Néanmoins, comme pour les feed-back, l'efficacité de l'entraide a des limites. Le climat de classe semble avoir une influence sur l'appréhension des élèves interrogées, notamment sur leur peur du jugement et de l'erreur. Il est vrai que lors des cinq mois passés avec ces deux classes de quatrième, j'ai pu noter une différence de climat de classe entre les deux.

En effet, les élèves au sein de la classe de 4D semblaient plus à l'aise à coopérer entre eux lors des travaux de groupe ou en classe entière et l'ambiance au sein de la classe était sereine. Cependant, en 4C, le climat de classe n'était pas le même. Je me suis vite rendue

compte qu'il y avait des clans au sein de la classe et j'ai constaté différents problèmes de vie scolaire entre certains élèves. De plus, la coopération était beaucoup plus difficile à mettre en place lors des différentes activités car les élèves ne semblaient pas avoir conscience de son utilité.

Les réponses de l'élève 1 de la classe de 4C sont donc plus compréhensibles : elle semblait appréhender davantage la prise de parole en continu car elle avait peur du jugement de ses camarades, compte tenu de l'ambiance de la classe qui n'était pas complètement sereine. L'élève 2 avait également peur du jugement de ses camarades, mais cela m'a paru moindre que celle de l'élève 1, sans doute car le climat de classe était plus propice à laisser chacun prendre le risque de faire des erreurs. Comme Estelle Riquois (2018) le mentionne, plus l'enseignant fait en sorte que le climat de classe soit serein et confiant plus cela « [...]entraîne une complicité entre les participants. » (p.6). En voyant la volonté de l'enseignant d'instaurer une relation de bienveillance entre lui et les élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, l'apprenant ose davantage prendre la parole même s'il a peur de faire des erreurs.

Ces différents climats de classe m'ont amené à penser que la disposition de la salle de classe pouvait aussi créer un niveau de coopération moins élevé entre les deux classes, et donc engendrer une plus grande appréhension quant à la prise de parole chez certains élèves. En effet, avec les élèves de 4D, les cours se déroulaient souvent dans une salle en îlots alors que ceux des 4C se déroulaient toujours dans une classe disposée en autobus. Il m'a semblé que les élèves pouvaient plus facilement communiquer entre eux en îlots, et donc s'aider plus facilement et plus instinctivement, que lorsque la classe était en autobus. L'élève 2 pouvait alors se sentir plus à l'aise à s'exprimer à l'oral au sein de la classe disposée en îlots, sans doute car elle était placée dans un groupe pouvant l'aider alors que l'élève 1 faisait davantage face à tous les regards de la classe et ne pouvait s'appuyer que sur son camarade à côté d'elle pour se rassurer. La proximité des élèves dans les salles en îlots de quatre les pousse sans doute davantage à coopérer et à se soutenir lorsque l'un d'entre eux parlent en anglais alors qu'un élève ne peut compter que sur un camarade ou deux camarades à côté de lui pour l'aider à s'exprimer.

Enfin, Estelle Riquois (2018) montre aussi par les résultats de son travail de recherche sur la gestion de l'espace qu'il y a 3 zones au sein d'une salle de classe : l'espace de l'enseignant (tableau, bureau), l'espace des apprenants (le fond de la salle) et la zone centrale partagée par les deux (l'endroit où les élèves s'assoient) (p.10). Ses résultats ont

souligné le fait que l'espace de l'enseignant était plus « anxigène » pour les apprenants devant aller au tableau alors que l'espace des apprenants favorise davantage l'expression des élèves (p.10). Cela prouve que la disposition de la classe ainsi que la gestion de celle-ci peut avoir un effet positif ou négatif lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

### **5.2.3 L'effet du non verbal**

Par ailleurs, l'entraide entre élèves semble efficace si l'enseignant est aussi présent pour l'assurer. En effet, comme les réponses aux entretiens le prouvent, les encouragements de l'enseignant lors de la prise de parole en continu permettent de rassurer et de motiver les apprenants dévaluant leurs compétences orales. Même si les apprenants s'aident en se corrigeant ou se donnant des réponses pour permettre à chacun de continuer son discours, le fait que l'enseignant soit également là pour les encourager à poursuivre leurs propos est primordial.

Selon mes observations, ces encouragements pouvaient être explicites, c'est-à-dire que l'enseignant prononçait des encouragements verbaux à l'élève en question pour valider son propos et montrer sa légitimité afin qu'il puisse poursuivre ses efforts. Cependant, ces encouragements pouvaient aussi être non verbaux, c'est-à-dire que l'enseignant n'utilise pas nécessairement la parole pour encourager l'élève à poursuivre mais plutôt la gestuelle (mîmes, expressions faciales, gestes des mains). Comme le montre Marion Tellier (2014) dans son travail de recherche sur le non verbal, les gestes de l'enseignant peuvent encourager les élèves à poursuivre leur prise de parole en agissant comme geste de validation, ce qui le met en lien avec la dimension affective et la confiance en soi. Elle mentionne notamment le fait que les gestes d'évaluation (p.7), c'est-à-dire ceux qui permettent de féliciter et d'approuver une réponse, sont primordiales pour accroître la confiance en soi de certains apprenants.

En effet, j'ai noté que, par exemple, lorsque je hochais la tête frénétiquement lors de la prise de parole d'un élève hésitant pour lui signifier que ses propos étaient tout à fait justes, cela l'incitait à continuer de parler. De plus, même lorsque cet élève se faisait aider par un autre camarade, son regard était souvent tourné vers moi. Le non verbal, au travers de ma gestuelle, me permettait donc d'encourager l'apprenant à continuer ses efforts et à le rassurer quant à sa peur de l'erreur ou du jugement. Le fait de savoir que j'étais là pour

assurer cette entraide et cette prise de parole semblait réduire les appréhensions des élèves et les motiver à essayer de prendre davantage la parole en anglais en classe. De plus, cela leur prouvait qu'ils étaient capables de le faire et que ni l'enseignant ni leurs camarades n'étaient pas nécessairement là pour juger leurs compétences mais plutôt pour leur permettre de progresser. Enfin, d'après les travaux de recherche de Christine Arnaud (2008), 70 % des apprenants ont le regard fixé sur l'enseignant (p.187), ce qui peut diminuer l'appréhension de certains lors de leur prise de parole puisque leurs camarades n'auront pas nécessairement leur regard tourné vers eux mais plutôt vers l'enseignant.

### **5.3 Quelles solutions finalement ?**

Les seuls feed-back écrits de l'enseignant n'ont pas permis aux échantillons d'élèves C et D d'avoir plus confiance en leurs compétences orales tandis que l'entraide entre élèves s'est plutôt avérée efficace pour l'élève 1 et 2. Cependant, chaque hypothèse a démontré une limite, soulignant le fait qu'il n'y a pas qu'une solution possible mais plusieurs. En effet, les feed-back et l'entraide sont deux moyens que l'enseignant doit pouvoir combiner pour favoriser la prise de parole en continu des apprenants ayant peu confiance en leurs compétences orales. La dimension affective de la prise de parole en continu engendre une subjectivité qui fait que les appréhensions peuvent être différentes selon les apprenants, l'enseignant doit alors user de plusieurs moyens pour palier cette disparité.

Selon mes analyses, il convient à l'enseignant d'adapter sa pratique en fonction du différent ressenti que les apprenants peuvent avoir au sein de la classe. Les feed-back écrits individualisés peuvent être efficaces lors du retour des évaluations orales mais ces feed-back doivent aussi être oraux et instantanés lors du déroulement des séances. En effet, les gestes d'évaluation réguliers de l'enseignant se montrent pertinents pour encourager les apprenants à participer davantage et agissent comme des feed-back puisque ceux-ci permettent de valider ou non les propos de l'élève. Les feed-back individualisés n'étant pas toujours assez efficaces pour rassurer les apprenants dévaluant leurs compétences orales, l'entraide entre élèves en plus de la présence de l'enseignant agissant comme intermédiaire

semble leur permettre de moins appréhender la prise de parole en continu et les pousse à continuer leur discours lorsqu'ils sont bloqués par un manque lexical.

Enfin, Estelle Riquois (2018) montre que certains chercheurs se sont penchés sur l'humour comme moyen de « dédramatiser certaines situations et de réduire l'anxiété par des stratégies de régulation du stress. » (p.6). Elle explique que l'humour peut favoriser l'empathie quand il n'est pas dérisoire (p.6). Par le rire, l'enseignant pourrait donc réussir à minimiser les enjeux d'une situation, comme par exemple la prise de parole en continu. L'humour permettrait donc à l'enseignant d'encourager d'une autre façon l'apprenant à surmonter ses peurs et peut être ainsi vu comme un encouragement supplémentaire.

Les feed-back individualisés (écrits et oraux) et l'entraide entre élèves sont donc deux moyens qui permettent aux apprenants d'avoir davantage confiance en leurs compétences orales lorsqu'ils sont mis en place ensemble régulièrement par l'enseignant dans un climat de classe serein et bienveillant et dans une disposition de la salle favorable à la coopération.

## **6. Conclusion**

Pour conclure, l'enseignant ne peut réussir à rassurer les apprenants quant à la prise de parole en continu grâce aux seuls feed-back écrits. Les feed-back oraux, pouvant se traduire notamment par la gestuelle de l'enseignant ainsi que l'entraide des élèves doivent aussi être pris en compte. Cependant, chaque hypothèse a montré une limite, indiquant sans doute que l'enseignant doit utiliser plusieurs méthodes à la fois pour pouvoir réussir à rassurer les apprenants qui dévaluent leurs compétences orales. Il doit faire en sorte que le climat de classe soit propice à l'apprentissage des langues vivantes étrangères pour que tous les apprenants se sentent à l'aise de s'exprimer et de faire des erreurs. La disposition des tables semble aussi avoir un impact sur l'affect et la prise de parole en continu, il convient donc à l'enseignant de choisir la meilleure disposition possible pour instaurer un climat serein et une entraide plus efficace au sein de la classe. Le plus important est surtout de bien connaître ses élèves et les difficultés qu'ils peuvent avoir pour que l'enseignant arrive à instaurer une relation de confiance lui permettant de prouver aux apprenants qu'ils sont capables d'arriver à parler anglais, même s'ils se font aider. Se concentrer davantage sur la gestuelle et la posture de l'enseignant au sein de la classe lors d'une prise de parole en continu d'un apprenant pourrait être une nouvelle piste de recherche pertinente pour essayer de trouver la meilleure solution possible à la dédramatisation de cette activité langagière.

## **Bibliographie**

### Références institutionnelles :

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f98>

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Référentiel de Compétences des Métiers du Professorat et de l'Éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'Enseignement de l'École Élémentaire et du Collège*. <file:///C:/Users/chloe/Downloads/t-l-charger-les-programmes-48461.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

### Références scientifiques :

Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne*, 1, 175-194.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 144, 407-425.

Bablet, M. (2016). Individualisation ou personnalisation : des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions. *Administrations & Éducation*, 150, 165-172.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris Bruxelles : De Boeck.

Berdal-Masuy, F. (2018). *Emotissage : les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, 2, 315-353.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.

- Crosnier, E. Décuré, N. (2018). Parler ou ne rien dire : la prise de parole en classe d'anglais Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, 1-20.
- Galand, B. (2011) Avoir confiance en soi. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (pp.255-268). Paris : Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Vanlede M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, hors série, 91-116.
- Gomez Becerra, D. (2018). L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique de langues-cultures. *Synergies Mexique*, 8, 27-40.
- Manoïlov, P. (2019). Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Linx*, 79, 1-26.
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 33, 35-46.
- Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 1, 1-12.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. In M. Tellier & L. Cadet (Eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (pp.101-114). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps : de l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, 1-23.



**Questionnaire sur la prise de parole en classe de langue**

- 1) Comment faites-vous pour motiver les élèves à prendre la parole (en anglais) ?
  
- 2) Quels méthodes utilisez-vous pour permettre aux élèves d'avoir davantage confiance en leurs compétences orales en classe ?
  
- 3) Pensez-vous que l'hétérogénéité d'une classe peut freiner la participation orale de certains élèves ?
  
- 4) Pensez-vous que certains de vos élèves ont peu d'estime dans leurs compétences orales en langue ?
  
- 5) Pensez-vous que l'apprentissage de la phonologie en classe peut faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la prononciation en langue étrangère ?

### **Questionnaire sur la prise de parole en classe de langue**

Questions posées à Mme B., enseignante d'anglais au lycée. Pour cette année scolaire, elle a deux classes de seconde, deux classes de terminales STMG, une classe de première LLCE et une classe de Terminale LLCE.

1) Comment faites-vous pour motiver les élèves à prendre la parole (en anglais) ?

L'enseignante m'a fait part du fait qu'il faut déjà trouver un thème qui est susceptible de les intéresser, comme un thème qui peut être mis en lien avec l'actualité de préférence. Le choix des activités est aussi important, comme par exemple les jeux de rôle qui incitent à parler car ils doivent s'impliquer. Selon elle, en général le travail de groupe les oblige à pleinement s'impliquer entre eux. Il faut cependant ne pas oublier les groupes en difficulté. Il faut aussi savoir varier les schémas relationnels (en groupe, cours magistral...etc) pour faire parler le plus d'élèves possible même si ce n'est pas forcément dans le même schéma. De plus, elle trouve qu'il faut régulièrement varier les tâches orales et écrites. Il est important aussi d'instaurer un rituel en début de séance avec, par exemple, cinq minutes de rebrassage à l'oral sur ce qu'ils ont fait au cours précédent. Enfin, selon elle, la situation d'énonciation est primordiale, il est nécessaire qu'ils comprennent pourquoi ils ont besoin de parler. Il faut privilégier des situations authentiques, cohérentes avec le thème.

2) Quels méthodes utilisez-vous pour permettre aux élèves d'avoir davantage confiance en leurs compétences orales en classe ?

Pour elle, il faut beaucoup encourager les élèves et valoriser ceux qui sont en difficulté, notamment à l'oral dans les travaux de groupe. De plus, elle pense toujours à dire les points positifs avant les points négatifs, pour toujours les valoriser en premier et qu'ils ne se sentent pas forcément persécutés. Par exemple, sur les copies, elle m'a fait part du fait qu'elle écrit toujours en vert le positif et en rouge ce qu'il faudrait améliorer. En ce qui concerne l'oral, elle laisse souvent le choix aux élèves plus en difficulté de s'exprimer devant la classe ou en groupe avec les autres élèves, quitte à avoir une progression sur toute l'année scolaire. Selon elle, il faut donc pas mal de souplesse et s'adapter en fonction des élèves que nous pouvons avoir en face.

3) Pensez-vous que l'hétérogénéité d'une classe peut freiner la participation orale de certains élèves ?

Oui, surtout quand il s'agit d'un cours magistral, c'est pour cela qu'il est important de faire des activités en groupe ou en binôme. Cependant, l'hétérogénéité permet aussi que les élèves peuvent apprendre les uns des autres, les plus compétents peuvent tirer vers le haut ceux qui ont le plus de difficultés.

4) Pensez-vous que certains de vos élèves ont peu d'estime dans leurs compétences orales en langue ?

Oui, d'où l'importance de faire des travaux en petit groupe pour les inciter à prendre la parole. Les élèves dans ce cas évitent souvent de prendre la parole ou ils essaient de répondre en français alors qu'ils peuvent répondre en anglais. Ils évitent de participer car ils ont peur du regard des autres. Avec des classes plus en difficulté, elle favorise les travaux de groupe. L'enseignante passe souvent les voir pendant les travaux de groupe, ce qui les incite à tous parler anglais, et elle demande régulièrement de répéter ce qu'ils ont dit pendant l'activité en groupe au moment de la correction afin de leur montrer qu'ils ont les moyens pour plus actif dans la classe.

Elle m'a aussi fait part du fait que les garçons ont souvent peur de s'exposer au ridicule en langue étrangère, ce qui sans doute lié à leur âge. Il faut donc dédramatiser l'erreur, valoriser ce qui est positif et après corriger.

5) Pensez-vous que l'apprentissage de la phonologie en classe peut faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la prononciation en langue étrangère ?

Oui, il faut mettre en place des activités qui peuvent être liées avec la phonologie car cela les aide à tous les niveaux. Cela les aide pour la compréhension orale, mais aussi dans les autres activités langagières. Cela fait partie de la langue, c'est donc tout aussi important que la grammaire. Par exemple, les schémas d'intonation sont notamment primordiales pour apprendre à communiquer un message.

**Séquence sur l’Afrique du Sud**

<b>Problématique</b> : What is South Africa mostly known for?	
<b>Thème</b> : Voyages et migrations; Rencontre avec d’autres cultures	
<b>Niveau visé</b> : A2 vers B1	Cycle 4 (5e, 4e, 3e)
<b>Objectif premier de la séquence</b> : familiariser les élèves avec un pays du Commonwealth et comprendre qu’il a une place légitime au sein du monde anglophone.	
<b>Tâche finale</b> : EO > You are visiting South Africa with your school but you cannot manage to reach your parents by phone. Let a voicemail on their phones telling them what you discovered about this country (one minute minimum).	
<b>Tâche intermédiaire</b> : (EO en groupe de 3) Choose one animal you found on the Kruger National Park website. Present it to the class in 2 slides.	
<b>Compétences linguistiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• phonologique : comprendre une variété d’accents anglophones. L’intonation des phrases et voyelles accentuées.</li> <li>• lexical : vocabulaire sur la découverte de l’Afrique du Sud (le drapeau, les animaux, Nelson Mandela) et l’apartheid.</li> <li>• grammatical : les repères spacio-temporels, rebrassage du prétérit simple et les connecteurs logiques.</li> </ul>
<b>Compétences méthodologiques</b>	Apprendre les codes d’un appel téléphone en langue étrangère.
<b>Compétences pragmatiques</b>	Structurer ses propos en vue de la tâche finale. Organiser ses idées pour qu’elles soient claires et compréhensibles.
<b>Compétences sociolinguistiques</b>	Utiliser un registre langagier adapté pour une situation de communication spécifique.
<b>Compétences culturelles</b>	L’Afrique du Sud, the Big Five, Apartheid, la biographie de Mandela. Découverte de la discrimination raciale à travers des passages du film Invictus.
<b>Compétences citoyennes (Parcours citoyen)</b>	Prendre conscience de ce qu’est la discrimination et les conséquences que cela peut avoir sur la société.

Annexe D : questionnaire pré-expérimental vierge

Prénom, Nom:

Classe:

**Questionnaire pré-expérimentation**

1) Penses-tu que s'exprimer oralement en anglais régulièrement est important pour progresser ?

- Oui
- Non

2) Est-ce que tu te sens impliqué à l'oral en anglais au sein de la classe ?

- Oui
- Non

3) Appréhendes-tu de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

4) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité
- Manque de confiance en mes capacités orales en anglais
- Peur de l'erreur
- Manque de motivation
- Regard et jugement des autres camarades
- Autre : .....

5) Si tu appréhendes de prendre la parole en anglais en classe, cela te pousse-t-il à favoriser l'écrit ?

- Oui
- Non

6) Penses-tu avoir besoin de conseils personnels et réguliers pour progresser à l'oral ?

- Oui
- Non

7) Globalement, as-tu été satisfait.e des retours des évaluations orales que différents enseignants d'anglais ont pu te donner ?

- Oui
- Non

8) Si oui, cela t'a-t-il incité à davantage prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

**Élève A**

Classe: 4<sup>e</sup>D4 **Questionnaire pré-expérimentation**

1) Penses-tu que s'exprimer oralement en anglais régulièrement est important pour progresser ?

- Oui
- Non

2) Est-ce que tu te sens impliquer à l'oral en anglais au sein de la classe ?

- Oui
- Non

3) Appréhendes-tu de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

4) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité
- Manque de confiance en mes capacités orales en anglais
- Peur de l'erreur
- Manque de motivation
- Regard et jugement des autres camarades
- Autre : .....

5) Si tu appréhendes de prendre la parole en anglais en classe, cela te pousse-t-il à favoriser l'écrit ?

- Oui
- Non

6) Penses-tu avoir besoin de conseils personnels et réguliers pour progresser à l'oral ?

- Oui
- Non

7) Globalement, as-tu été satisfait.e des retours des évaluations orales que différents enseignants d'anglais ont pu te donner ?

- Oui
- Non

8) Si oui, cela t'a-t-il incité à davantage prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

## Élève B

Classe: 4D

### Questionnaire pré-expérimentation

1) Penses-tu que s'exprimer oralement en anglais régulièrement est important pour progresser ?

- Oui  
 Non

2) Est-ce que tu te sens impliquer à l'oral en anglais au sein de la classe ?

- Oui  
 Non

3) Appréhendes-tu de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

4) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité  
 Manque de confiance en mes capacités orales en anglais  
 Peur de l'erreur  
 Manque de motivation  
 Regard et jugement des autres camarades  
 Autre : .....

5) Si tu appréhendes de prendre la parole en anglais en classe, cela te pousse-t-il à favoriser l'écrit ?

- Oui  
 Non

6) Penses-tu avoir besoin de conseils personnels et réguliers pour progresser à l'oral ?

- Oui  
 Non

7) Globalement, as-tu été satisfait.e des retours des évaluations orales que différents enseignants d'anglais ont pu te donner ?

- Oui  
 Non

8) Si oui, cela t'a-t-il incité à davantage prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

Classe: 4<sup>e</sup> D

**Questionnaire pré-expérimentation**

1) Penses-tu que s'exprimer oralement en anglais régulièrement est important pour progresser ?

- Oui
- Non

2) Est-ce que tu te sens impliquer à l'oral en anglais au sein de la classe ?

- Oui
- Non

3) Appréhendes-tu de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

4) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité
- Manque de confiance en mes capacités orales en anglais
- Peur de l'erreur
- Manque de motivation
- Regard et jugement des autres camarades
- Autre : .....

5) Si tu appréhendes de prendre la parole en anglais en classe, cela te pousse-t-il à favoriser l'écrit ?

- Oui
- Non

6) Penses-tu avoir besoin de conseils personnels et réguliers pour progresser à l'oral ?

- Oui
- Non

7) Globalement, as-tu été satisfait.e des retours des évaluations orales que différents enseignants d'anglais ont pu te donner ?

- Oui
- Non

8) Si oui, cela t'a-t-il incité à davantage prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non



## Élève D

Classe: 4<sup>0D</sup> - Questionnaire pré-expérimentation

1) Penses-tu que s'exprimer oralement en anglais régulièrement est important pour progresser ?

- Oui  
 Non

2) Est-ce que tu te sens impliquer à l'oral en anglais au sein de la classe ?

- Oui  
 Non

3) Appréhendes-tu de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

4) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité  
 Manque de confiance en mes capacités orales en anglais  
 Peur de l'erreur  
 Manque de motivation  
 Regard et jugement des autres camarades  
 Autre : .....

5) Si tu appréhendes de prendre la parole en anglais en classe, cela te pousse-t-il à favoriser l'écrit ?

- Oui  
 Non

6) Penses-tu avoir besoin de conseils personnels et réguliers pour progresser à l'oral ?

- Oui  
 Non

7) Globalement, as-tu été satisfait.e des retours des évaluations orales que différents enseignants d'anglais ont pu te donner ?

- Oui  
 Non

8) Si oui, cela t'a-t-il incité à davantage prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

Annexe F : les feed-back donnés à l'élève C et D

Name :

Class : 4D

2 stars	....and a wish
<p>★ Un travail complet avec plusieurs références au travail en classe comme le drapeau et the Big 5.</p> <p>★ Tu as su expliquer clairement ton voyage en Afrique du Sud</p>	<p>★ South Africa; apartheid /aɪ/ /æpərˈteɪd/</p> <p>→ attention à la prononciation vive en classe.</p> <p>19/18 = nineteen eighteen</p>

Name :

Class : 4D

2 stars	....and a wish
<p>★ Tu as mentionné plusieurs éléments de l'Afrique du Sud (symbols)</p> <p>★ Tu as réussi à utiliser correctement le présent.</p>	<p>★ - South Africa /aɪ/</p> <p>- arriv(e) /d/</p> <p>- leopard → le "o" ne se prononce pas</p> <p>Attention à ta prononciation. Dire t'empêche d'être clair dans ton explication...</p>

Annexe G : questionnaire post-expérimental vierge

Nom, Prénom:

Classe:

**Questionnaire post-expérimentation**

1) Ces feed-back t'ont-ils permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer ?

- Oui
- Non

2) Ces feed-back t'ont-ils donné l'impression que les erreurs faites sont graves ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

3) Ces feed-back t'ont-ils donnés, au contraire, l'impression que les erreurs faites sont bénéfiques pour progresser ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

4) Ces feed-back te rassurent-ils concernant tes compétences orales ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5) Appréhendes-tu toujours de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

6) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité
- Manque de confiance en mes capacités orales en anglais
- Peur de l'erreur
- Manque de motivation
- Regard et jugement des autres camarades
- Autre : .....

7) Ces feed-back te motivent-ils à prendre davantage la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

8) Ces feed-back te dissuadent-ils, au contraire, de prendre la parole en anglais en classe?

- Oui
- Non

## Annexe H : questionnaire post-expérimental

### Élève A

Classe: 4<sup>(1)</sup>

#### Questionnaire post-expérimentation

- 1) Ces feed-back t'ont-ils permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer ?  
 Oui  
 Non
- 2) Ces feed-back t'ont-ils donné l'impression que les erreurs faites sont graves ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 3) Ces feed-back t'ont-ils donnés, au contraire, l'impression que les erreurs faites sont bénéfiques pour progresser ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 4) Ces feed-back te rassurent-ils concernant tes compétences orales ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 5) Appréhendes-tu toujours de prendre la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non
- 6) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.  
 Timidité  
 Manque de confiance en mes capacités orales en anglais  
 Peur de l'erreur  
 Manque de motivation  
 Regard et jugement des autres camarades  
 Autre : .....
- 7) Ces feed-back te motivent-ils à prendre davantage la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non
- 8) Ces feed-back te dissuadent-ils, au contraire, de prendre la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non

## Élève B

Classe: 4<sup>01</sup>

### Questionnaire post-expérimentation

1) Ces feed-back t'ont-ils permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer ?

- Oui  
 Non

2) Ces feed-back t'ont-ils donné l'impression que les erreurs faites sont graves ?

- Oui  
 Non  
 Je ne sais pas

3) Ces feed-back t'ont-ils donnés, au contraire, l'impression que les erreurs faites sont bénéfiques pour progresser ?

- Oui  
 Non  
 Je ne sais pas

4) Ces feed-back te rassurent-ils concernant tes compétences orales ?

- Oui  
 Non  
 Je ne sais pas

5) Appréhendes-tu toujours de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

6) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité  
 Manque de confiance en mes capacités orales en anglais  
 Peur de l'erreur  
 Manque de motivation  
 Regard et jugement des autres camarades  
 Autre : .....

7) Ces feed-back te motivent-ils à prendre davantage la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

8) Ces feed-back te dissuadent-ils, au contraire, de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui  
 Non

Classe: L<sup>C</sup> )

**Questionnaire post-expérimentation**

1) Ces feed-back t'ont-ils permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer ?

- Oui
- Non

2) Ces feed-back t'ont-ils donné l'impression que les erreurs faites sont graves ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

3) Ces feed-back t'ont-ils donnés, au contraire, l'impression que les erreurs faites sont bénéfiques pour progresser ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

4) Ces feed-back te rassurent-ils concernant tes compétences orales ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5) Appréhendes-tu toujours de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

6) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.

- Timidité
- Manque de confiance en mes capacités orales en anglais
- Peur de l'erreur
- Manque de motivation
- Regard et jugement des autres camarades
- Autre : .....

7) Ces feed-back te motivent-ils à prendre davantage la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

8) Ces feed-back te dissuadent-ils, au contraire, de prendre la parole en anglais en classe ?

- Oui
- Non

## Élève D

Classe: 4<sup>o</sup>D

### Questionnaire post-expérimentation

- 1) Ces feed-back t'ont-ils permis de mieux comprendre ce qu'il fallait améliorer ?  
 Oui  
 Non
- 2) Ces feed-back t'ont-ils donné l'impression que les erreurs faites sont graves ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 3) Ces feed-back t'ont-ils donnés, au contraire, l'impression que les erreurs faites sont bénéfiques pour progresser ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 4) Ces feed-back te rassurent-ils concernant tes compétences orales ?  
 Oui  
 Non  
 Je ne sais pas
- 5) Appréhendes-tu toujours de prendre la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non
- 6) Si oui, pourquoi ? Plusieurs réponses sont possibles.  
 Timidité  
 Manque de confiance en mes capacités orales en anglais  
 Peur de l'erreur  
 Manque de motivation  
 Regard et jugement des autres camarades  
 Autre : .....
- 7) Ces feed-back te motivent-ils à prendre davantage la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non
- 8) Ces feed-back te dissuadent-ils, au contraire, de prendre la parole en anglais en classe ?  
 Oui  
 Non

## Annexe I : trame d'entretien

### Entretien

- 1) Peux-tu te présenter brièvement ?
- 2) Est-ce que tu aimes l'anglais ?
- 3) Pourquoi ?
- 4) Est-ce que tu penses que parler en anglais régulièrement en classe est important ?
- 5) Pourquoi ?
- 6) Est-ce que tu participes beaucoup en anglais en classe ?
- 7) Pourquoi ?
- 8) Est-ce que tu as des appréhensions à prendre la parole en anglais en classe ?
- 9) Lesquelles ?
- 10) Pourquoi as-tu ces appréhensions ?
- 11) Est-ce que l'aide de tes camarades de classe te rassure lorsque tu prends la parole en anglais en classe ?
- 12) Est-ce que cette aide t'encourage à davantage participer ?
- 13) Pourquoi ?
- 14) Est-ce que mes encouragements lorsque tu prends la parole en anglais te motivent à davantage participer ?
- 15) Pourquoi ?
- 16) Est-ce que les encouragements d'autres professeurs te motivent davantage à participer ?
- 17) Pourquoi ?



## Élève 1

### Entretien vendredi 18 novembre 2022 (13h30-13h35)

#### Légende :

E1	Élève 1
I	Interlocuteur
(commentaires)	Éléments non-linguistiques
+	Une courte pause
++	Une pause modérée

I : Pour rappel (*euh*), je fais cet entretien de recherche (*euh*) pour que l'enseignant (*euh*) trouve des solutions pour faciliter la prise de parole en anglais (*euh*) des élèves. Est-ce que tu peux te présenter brièvement ?

E1 : (*euh*) Je suis une fille de quatrième au collège.

I : (*euh*) Alors, est-ce que tu aimes l'anglais ?

E1 : Oui, ça va.

I : Oui, alors, pourquoi t'aimes l'anglais ?

E1 : Parce que (*euh*) bah c'est une bonne matière. Puis ça permet d'augmenter mon vocabulaire.

I : Ouais, d'accord. (*euh*) Est-ce que tu penses que parler en anglais régulièrement en classe est important ? Est-ce que tu penses que c'est important ?

E1 : Bah + oui.

I : Pourquoi tu penses que c'est important ?

E1 : Parce que (*euh*) ++ bah ça nous aide à comprendre mieux, au lieu de parler plus en français en anglais

I : Ouais. ++ Quoi d'autre ? Rien d'autre ? Non ?

E1 : Non.

I : Est-ce que tu participes beaucoup en classe en anglais selon toi ?

E1 : Non.

I : Non ? Pourquoi tu participes (*euh*) pas beaucoup ?

E1 : Parce que (*euh*) j'ai peur du jugement, j'ai peur de me tromper.

I : Et (*euh*) donc justement est-ce que t'as des appréhensions à cette prise de parole anglais ? Donc, est-ce que t'as des peurs ? Donc tu as peur de te +

E1 : faire juger

I : De te faire juger, ok. Et de +

E1 : Et de me tromper.

I : Y'en a pas d'autres ?

E1 : + Non.

I : D'accord. Et (*euh*) pourquoi t'as peur de te faire juger ou peur de faire des erreurs ?

E1 : Bah parce que (*euh*) + fin, dans ma classe en tout cas, c'est un peu une classe moqueur, un peu.

I : D'accord.

E1 : Et du coup, bah voilà + (*euh*) des fois quand on se trompe, bah y'en a qui rigole (*euh*) +

I : D'accord.

E1 : Bah voilà +

I : Et est-ce que (*eah*) l'aide de tes camarades quand tu prends la parole en anglais, ça te + rassure ?

E1 : Oui.

I : ça te rassure, et pourquoi ça te rassure ?

E1 : +++

I : Tu sais pas ?

E1 : Non.

I : D'accord. Et (*eah*) est-ce que ça t'encourage, cette aide, à davantage participer + en anglais ? Davantage parler en anglais.

E1 : Oui.

I : Ouais. (*eah*) Et est-ce que mes encouragements que je peux te donner quand tu prends la parole en anglais, ça + ça te motive ou ça te rassure ?

E1 : Oui.

I : Et pourquoi tu penses que ++ ?

E1 : Je sais pas.

I : Ouais, tu sais pas, ok. Et (*eah*) est-ce que les autres + les encouragements des autres professeurs dans d'autres matières (*eah*), donc pas forcément l'anglais du coup (*eah*) + ça te rassure ou ça te motive justement à participer en classe ?

E1 : Bah + les deux un peu.

I ; Ouais, ok. Pourquoi ? Est-ce que tu sais (*eah*) + pourquoi ça te motive plus dans d'autres matières (*eah*) ?

E1 : Bah parce que c'est pas une langue étrangère

I : Ouais, ça te bloque moins ?

E1 : Oui.

I : D'accord. Très bien. Est-ce que t'as d'autres choses à ajouter ?

E1 : Non.

I : Très bien. Bah merci beaucoup d'avoir pris (*eah*) le temps de venir (*eah*) faire cet entretien.

E1 : Bah de rien.

## Élève 2

### Entretien du jeudi 17 novembre 2022 (13h-13h06) :

#### Légende:

E2	Élève 2
I	Interlocuteur
(commentaires)	Éléments non-linguistiques
+	Une courte pause
++	Une pause modérée

I: Alors, pour rappel (*euh*) on fait cet entretien + (*euh*) + de recherche pour (*euh*) ++ pour (*euh*) trouver des solutions, pour que l'enseignant trouve des solutions (*euh*) pour que les élèves aient plus confiance à l'oral en anglais. Est-ce que (*euh*) + donc merci d'avoir pris ton temps pour venir. Est-ce que tu peux juste te présenter brièvement ?

E2 : (*euh*) bah du coup (*euh*) j'suis une fille (*euh*) je suis en quatrième D.

I : Quel (*euh*) ++ (*euh*) donc tu es au collège ?

E2 : Oui.

I : Est-ce que tu aimes l'anglais ?

E2 : (*euh*) bah oui j'aime l'anglais. C'est juste que bah + j'adore ça et puis j'aimerais bien vraiment bien parler anglais sauf que bah (*euh*) j'y, fin faut bien apprendre sauf que des fois bah j'y arrive pas trop quoi.

I : D'accord. Donc pourquoi tu aimes l'anglais ?

E2 : Bah parce que j'trouve que c'est bien de parler une deuxième langue. Et parce que (*euh*) ++ fin + j'aime bien.

I : D'accord, ça t'intéresse ?

E2 : Oui.

I : Ok. (*euh*) Est-ce que tu penses que parler anglais régulièrement en classe est important ?

E2 : Bah oui comme ça on mémorise les mots, comme ça si on les dit plusieurs fois bah (*euh*) on va savoir les dire après et comprendre

I : Ouais +

E2 : Donc que (*euh*) voilà.

I : (*euh*) donc très bien (*euh*) donc tu as répondu à ma question pourquoi (*euh*) donc pour toi c'est que (*euh*) + tu vas davantage réussir à parler en anglais à l'oral si tu t'entraînes ?

E2 : Oui.

I : Ok. (*euh*) Est-ce que pour toi tu participes beaucoup en anglais en classe ?

E2 : (*euh*) ça dépend + parce que des fois je participe pas puisque j'ai peur d'avoir la mauvaise réponse et des fois quand j'suis sûre de moi bah je vais participer et + voilà.

I : D'accord. (*euh*) et pourquoi (*euh*) + pourquoi tu participes parfois beaucoup parfois pas beaucoup ?

E2 : (*euh*) Bah j'participe beaucoup (*euh*) + bah du coup comme je l'ai dit bah je sais la réponse et pas beaucoup parce que des fois je suis pas sûre de moi et bah j'ai peur qu'on se moque de moi ou que + que je me trompe.

I : D'accord. Et donc est-ce que tu as des appréhensions à prendre la parole en anglais en classe ?

E2 : Bah oui un peu.

I : Et lesquelles justement ? ++ Des appréhensions, c'est avoir peur. Qu'est-ce que tu as peur en prenant + en prenant la parole en anglais ?

E2 : Bah surtout de me tromper je pense +  
I : Ouais +  
E2 : Si on fait + si on a déjà fait la faute plusieurs fois alors que c'est facile +  
I : D'accord +  
E2 : et qu'au final j'me trompe et je m'en rappelais pu  
I : D'accord et (*eah*) y'a pas d'autres choses + que ça ?  
E2 : Bah des fois qu'on se moque de moi même si je sais qu'on va pas trop se moquer de moi +  
I : D'accord +  
E2 : même si j'ai peur un peu.  
I : Ok et (*eah*) pourquoi t'as ces appréhensions ? Pourquoi t'as cette peur de te tromper ou +  
E2 : (*eah*) Je sais pas.  
I : Tu sais pas ? Non ? + D'accord. (*eah*) + Est-ce que l'aide que tes camarades de classe peuvent t'apporter en classe ça te rassure ? Lorsque tu prends la parole en anglais + en classe + Est-ce que ça te rassure l'aide qu'ils peuvent t'apporter ? (*eah*)  
E2 : (*eah*) Un p'tit peu + oui.  
I : Ouais. + (*eah*) Et est-ce que ça t'encourage à davantage participer justement ? + En classe, à l'oral.  
E2 : Bah + oui + oui.  
I : Le fait de savoir que tes camarades peuvent t'aider par exemple.  
E2 : Oui.  
I : Ok. (*eah*) Et pourquoi ça te rassure ?  
E2 : Parce que (*eah*) fin (*eah*) je sais que (*eah*) bah que ils vont m'aider ils vont se dire bah elle a pas su la réponse du coup on va l'aider + vu qu'elle a eu du mal et pas plutôt (*eah*) ah bah elle sait pas la réponse (*eah*) donc voilà.  
I : D'accord. Donc tu sais que c'est bienveillant et que c'est pas des moqueries ?  
E2 : Oui.  
I : (*eah*) + Et est-ce que (*eah*) mes encouragements (*eah*) lorsque tu prends la parole en anglais ça te rassure ? +  
E2 : Oui +  
I : Et ça te motive +  
E2 : Bah oui parce que (*eah*) j'me dis que je sais que j'ai la réponse et que j'peux continuer à essayer de bien faire + apprendre et de + et de continuer à participer en classe ou quoi.  
I : D'accord. Et est-ce que les encouragements d'autres professeurs donc par exemple en français et en histoire-géo + dans d'autres matières est-ce que ça te motive à participer davantage à l'oral ? Donc pas forcément en anglais + du coup.  
E2 : (*eah*) oui je pense.  
I : Pourquoi ?  
E2 : Bah + fin bah parce que j'me dis que ils vont dire que j'vais devoir continuer à + à bien faire parce qu'ils disent bah c'est bien et tout du coup bah j'suis contente et j'me dis que bah j'pourrai continuer à reparticiper et tout + bah pour qu'ils essaient de me dire que c'est bien (*eah*) + voilà.  
I : Pour qu'ils te montrent que t'en es capable ? + Peut-être ?  
E2 : Oui.  
I : Ouais. (*eah*) Et bah très bien, est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ? D'autres remarques ?  
E2 : (*eah*) Bah non.  
I : Non ?  
E2 : C'est bon pour moi.  
I : D'accord bah très bien bah merci beaucoup (*eah*) d'avoir répondu (*eah*) à mes questions.

## **Résumé :**

En partant de mon propre ressenti en tant qu'ancienne élève, je me suis attachée à trouver des solutions pour que l'enseignant rassure les apprenants dévaluant leurs compétences orales dans l'objectif d'une prise de parole en continu plus sereine. Les différents stages m'ont permis de constater que les feed-back et l'entraide pouvaient être des solutions pérennes pour favoriser la confiance en soi des apprenants lors de l'oral. Ce mémoire s'appuie donc sur plusieurs expérimentations permettant de questionner l'efficacité des feed-back et de l'entraide sur la dédramatisation de la prise de parole en continu, tout en tâchant d'analyser les causes et conséquences des appréhensions des apprenants sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

**Mots-clés :** Prise de parole en continu ; confiance en soi ; enseignant ; émotions ; feed-back ; entraide ; dédramatisation ;

## **Abstract :**

Starting from my own feelings as a former pupil, I have endeavoured to find solutions that could allow the teacher to reassure the learners putting their oral skills down for a more relaxed continuous speech. Thanks to the different internships, I have noticed that the feed-back and the learners' mutual assistance could be lasting solutions to foster the learners' self-confidence during the continuous speech. This dissertation is based on several experimentations enabling to question the efficacy of the feed-back and the learners' mutual assistance to play down the continuous speech. It also relies on the analysis of the causes and consequences of the learners' apprehensions on the learning process of a foreign language.

**Keywords :** Continuous speech ; self-confidence ; teacher ; emotions ; feed-back ; learners' mutual assistance ; playing down