
UNIVERSITÉ DE NANTES
INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DU PROFESSORAT ET DE
L'ÉDUCATION

Années universitaires : 2021-2023

Mémoire en vue de l'obtention du grade de master 2
Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré - Parcours Anglais

**Le rôle de la production orale en interaction dans
l'acquisition des langues vivantes étrangères chez les
apprenants débutants en classe d'anglais.**

Présenté par : DORVAULT Maëlle (M2 MEEF Anglais)

Sous la direction de : LE GAL Sophie & ANNAN Emmanuella

SOMMAIRE :

INTRODUCTION :	4
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE : Les fondements de l'enseignement de l'oral dans les langues vivantes étrangères en France.	7
I- De quelle manière la pratique de l'oral dans les langues vivantes est mise en avant et son importance est soulignée dans les ressources officielles et par la recherche ?	7
I.1- Définition de l'oral.	7
I.1.a- La définition générale de l'oral.	7
I.1.b - La dichotomie écrit / oral.	8
I.1.c- Les dimensions de l'oral : quelles mises en application ?	9
I.1.d- La production orale en interaction.	10
I.2- Une progressive valorisation de l'oral depuis les années 70.	10
I.3- Les recommandations institutionnelles et de la recherche.	12
I.3.a- Les recommandations institutionnelles.	12
I.3.b- Des recommandations a priori appuyées par la recherche.	13
II- En quoi la production orale en interaction de la langue, et en particulier d'une L2, revêt une importance particulière à des fins sociales mais aussi scolaires ?	14
II.1- Les enjeux sociaux de la pratique de l'oral.	15
II.1.a- La communication comme moyen de sociabilisation.	15
II.1.b- L'oral comme outil de lutte contre l'échec scolaire.	16
II.2- Approche neurolinguistique (ANL).	17
II.2.a- L'intérêt scolaire de l'interaction orale selon l'ANL.	18
II.2.b- L'objectif communicatif : l'intérêt social selon l'ANL.	18
II.2.c- La production orale comme première approche à la lecture et l'écriture pour les débutants.	19
II.2.d. Un nécessaire équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'ANL.	21
III- Des divergences de performance à l'oral, dû à de nombreux obstacles. Pourquoi est-ce si difficile de s'investir dans la pratique et dans l'enseignement de l'oral ?	22
III.1- Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves en termes d'interaction orale en langue étrangère ?	23
III.1.a- Les obstacles liés à la prise de parole dans la langue maternelle.	24
III.1.b- Les obstacles liés à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.	24
III.1.c- La prise en compte du cadre psycho-affectif des élèves : l'anxiété comme obstacle à la prise de parole.	26
III.2- Quels sont les obstacles rencontrés par les enseignants en termes d'enseignement d'une langue étrangère via l'instauration et la réalisation d'activités de production orale en interaction ?	27
III.2.a- Les obstacles liés à la pratique en cours.	28

III.2.b- Les obstacles culturels.	29
Synthèse problématisée	32
PARTIE 2 : CADRE EXPÉRIMENTAL : La vérification des hypothèses sur le terrain.	35
I- Méthodologie de la recherche	35
I.1. Contexte.	35
I.2. Choix des instruments de recherche.	35
I.2.a. Présentation des instruments de recherche : les questionnaires.	35
I.2.b. Hypothèse 1.	36
I.2.c. Hypothèse 2.	37
I.3. Contexte précis de la récolte de données.	38
I.4. Les limites de cette récolte de données.	38
I.5. Traitement des données.	39
I.5.a- Traitement des questionnaires.	39
I.5.b- Traitement de la procédure d'observation.	39
II- Résultats et interprétations de notre recueil de données	40
II.1- Hypothèse 1.	41
II.1.a- Résultats concernant la perception des élèves et des enseignants sur les apports des activités d'interactions orales dans l'acquisition de l'anglais.	41
II.1.b- Interprétation concernant la perception des élèves et des enseignants sur les apports des activités d'interactions orales dans l'acquisition de l'anglais.	45
II.1.c- Résultats concernant la procédure d'observation : la production orale en interaction comme activité favorisant une meilleure acquisition de la langue ?	46
II.1.d- Interprétation concernant la procédure d'observation : la production orale en interaction comme activité favorisant une meilleure acquisition de la langue ?	50
II.1.e- Résultats concernant la pratique des activités d'interaction orale en classe de langue : Une difficile mise en application ?	52
II.1.f- Interprétation concernant la pratique des activités d'interaction orale en classe de langue : Une difficile mise en application ?	55
II.2- Hypothèse 2.	56
II.2.a- Résultats concernant le lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière.	57
II.2.b- Interprétation concernant le lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière.	59
II.2.c- Résultats concernant le lien entre la production de l'oral et la motivation.	60
II.2.d- Interprétations concernant le lien entre la production de l'oral et la motivation.	62
II.2.e- Résultats à propos du lien entre la multiplication des activités d'interaction orale et une mise en confiance de l'élève : Faut ils multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales pour instaurer un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif ?	64
II.2.f- Interprétation à propos du lien entre la multiplication des activités d'interaction orale et une mise en confiance de l'élève.	65

III. BILAN ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.	66
III.1- Vérification des hypothèses	66
III. 2- Perspectives de recherches futures	68
Conclusion du mémoire	69
Table des annexes	70
Annexes	70
Annexe A – Questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes : le rôle de l’interaction orale en classe de langue.	70
Annexe B – Questionnaire à destination des élèves : “Comment te sens-tu quand tu dois parler à l’oral en anglais ?”.	75
Bibliographie :	78
Sitographie :	78
Autres documents :	80
Index des figures	81

INTRODUCTION :

“J’ai des bonnes notes en anglais, mais je serai incapable de me présenter à l’oral à un Anglais”. Peut-être ceci est un propos qui rappelle certains les années collège ou lycée. En effet, même le meilleur élève peut se retrouver démuni face à la pratique à l’oral de ce qu’il connaît de la langue étrangère qu’il apprend. Comme le remarque Claude Germain avec ce qu’il nomme le “paradoxe grammatical”, dans son ouvrage *L’approche neurolinguistique - Foire aux questions* : "On sait que certaines personnes ne connaissent pas les règles d'une langue, mais peuvent quand même la parler, alors que pour d'autres, c'est tout à fait l'inverse : ils connaissent les règles de la langue (LS/LE), mais ne peuvent pas la parler. (...). Il y a là un paradoxe." (Germain, C. 2017, page 51). Alors comment expliquer que des élèves apprennent pendant plusieurs années des langues vivantes étrangères, mais qu’au bout du compte, ils se retrouvent toujours en grande difficulté, voir incapable de communiquer dans la langue étrangère à l’étranger ou face à un locuteur natif ? C’est cette idée qui a motivé notre réflexion dans ce mémoire, qui porte sur le rôle de l’enseignement de l’oral pour l’apprentissage des langues vivantes étrangères, notamment chez les apprenants débutants. C’est par ailleurs un sujet qui nous intéresse, dans le cadre de notre master MEEF, dans la mesure où l’une de nos missions d’éducateur est de préparer l’élève à être un acteur de la société et un futur citoyen avisé.

Nous allons dans ce mémoire nous intéresser plus particulièrement à l’apprentissage d’une langue vivante dans le secondaire, tout en ne négligeant pas le fait que l’enseignement primaire joue un rôle déterminant dans l’enseignement de l’oral et des langues, dans la mesure où on s’imprègne plus facilement d’une langue plus on y est exposé tôt. De plus, l’impact de l’enseignement des langues en primaire va avoir des répercussions sur le secondaire.

Tout d’abord, apprendre une langue vivante, c’est pouvoir la parler. De ce fait, la question du rôle de l’oral en classe se pose. La communication est un élément essentiel et inséparable de l’enseignement des langues vivantes, qui sont, comme leur appellation le montre : “vivantes”, c’est-à-dire actuellement parlées dans le monde par des locuteurs qui l’utilisent pour communiquer. Comme il est d’ailleurs précisé dans le préambule du bulletin

officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 portant sur le programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes au lycée général et technologique : “La mondialisation des échanges, le renforcement de la diversité culturelle et linguistique des sociétés et le développement de la communication électronique rendent aujourd’hui plus fondamental encore le rôle des langues vivantes. Pour participer pleinement à ces évolutions économiques, sociales et culturelles et pour s’intégrer dans le monde d’aujourd’hui avec confiance et sans appréhension, il est indispensable que les élèves français parviennent à une aisance suffisante en langues vivantes, en particulier dans le domaine de la communication orale” (B.O., 2019).¹

Ce bulletin définit le cours de langue comme : “un cours où l’on communique le plus possible en langue étrangère ou régionale, c’est un temps et un espace où celle-ci se parle et s’entend” (B.O., 2019)². En effet, il ne suffit pas de savoir écrire une langue et d’appliquer mécaniquement les règles grammaticales, bien que ce soient des aspects à ne pas négliger non plus. Il est impératif d’utiliser la langue à des fins communicationnelles. Par ailleurs, sur le plan de la communication orale, c’est un tout autre système phonatoire que l’apprenant doit assimiler dans son apprentissage d’une langue vivante étrangère par rapport à sa langue natale.

Suite aux récentes réformes de 2018 pour la rentrée 2021, notamment la mise en place d’un grand oral pour l’épreuve Terminal de fin de cycle au lycée, l’Éducation Nationale souligne une nouvelle importance accordée à l’enseignement de l’oral dans le système éducatif. Cet apparent engouement est également palpable dans les programmes de cycle 3, 4 et de lycée, dans lesquels cette compétence n’est pas en apparence défavorisée ni privilégiée face à l’écrit. Or, dans la pratique, le faible niveau constaté des élèves dans la compréhension ou l’expression orale, montre que l’oral entre encore difficilement dans les salles de classes.

En effet, l’enseignement de l’écrit pour les langues vivantes est plus souvent abordé en France que l’aspect oral. Ceci notamment dû à une forte tradition de la langue écrite dans l’enseignement des langues mortes. Selon Claude Germain dans *L’approche neurolinguistique - Foire aux questions* : “Malgré certaines exceptions, l’accent est donc le plus souvent mis sur les savoirs explicites plutôt que sur l’habileté à communiquer. Et en dépit de certains efforts faits au début des années 90 pour améliorer la situation, en tentant

¹ https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/95/2/spe585_annexe1_1062952.pdf

² idem

d’instaurer un curriculum multidimensionnel qui a pourtant bien montré l’importance de la communication, la situation ne s’est guère améliorée” (Germain, C. 2017, page 8). Selon Germain (2017) la langue écrite se caractérise par les savoirs explicites, faisant fonctionner la mémoire déclarative. A l’inverse, le terme “habileté” se réfère à la mémoire procédurale, souvent travaillée par la pratique de l’oral. Ainsi, dans ses propos, Claude Germain émet le fait que la langue est davantage considérée comme un objet d’étude scolaire plutôt qu’un moyen de communication sociale, et ce, malgré les discours que l’on porte dessus. Bien souvent l’accent a été porté sur les compétences écrites plus que les compétences orales, celles-ci étaient vues comme privilégiées car plus mobilisées dans les épreuves de fins de cycle. Cela a pour conséquence non négligeable des lacunes dans la pratique de l’oral chez les élèves, qui ne peuvent pas être palliées par l’enseignement de l’écrit.

Nous pouvons ainsi voir qu’il y a des recommandations fortes, à la fois de la part de l’Éducation Nationale, mais aussi provenant de la recherche, en faveur d’une pratique de l’oral accrue, surtout depuis quelques années ; Mais pourquoi donc est-il constaté en pratique des résultats bien faibles en oral chez les élèves ? Est-ce dû à une mauvaise formation des professeurs à l’enseignement de l’oral ? Est-ce un fait causé par le manque de réelle initiative de la part de l’Education Nationale ?

Finalement, est-ce qu’un plus grand encouragement à la production orale en interaction chez les apprenants débutants de la part des enseignants, permettrait une meilleure acquisition de la langue vivante étrangère tant sur le plan de l’apprentissage que sur le plan social ?

De part cette recherche, nous allons chercher à voir en quoi une pratique orale plus importante permet une meilleure acquisition de la L2 chez les débutants.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE : Les fondements de l'enseignement de l'oral dans les langues vivantes étrangères en France.

I- De quelle manière la pratique de l'oral dans les langues vivantes est mise en avant et son importance est soulignée dans les ressources officielles et par la recherche ?

Nous chercherons dans cette première partie à définir le cadre théorique de notre mémoire. Nous verrons de quelle manière la pratique de l'oral dans les langues vivantes est mise en avant, et en quoi son importance est soulignée par les bulletins officiels mais aussi et surtout par les chercheurs. Pour cela, nous nous intéresserons tout d'abord à la définition de l'oral, qui est le sujet essentiel de notre réflexion. Puis, nous nous pencherons sur sa progressive revalorisation dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, pour enfin aboutir à une réflexion sur l'importance particulière d'un enseignement passant par l'oral.

I.1- Définition de l'oral.

I.1.a- La définition générale de l'oral.

Dans un monde dominé par les échanges grâce à la mondialisation, l'importance de l'oral est incontestable. Par rapport à notre étude, il est donc nécessaire de définir ce qu'est l'oral et sous quelle forme il se présente. Selon le CNRTL (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales), l'oral est ce : "qui est émis, qui est énoncé de vive voix, qui est sonore". De la même manière, dans leur ouvrage *Pour un enseignement de l'oral*, J.Dolz et B.Schneuwly (2009) définissent cette compétence comme étant une "production corporelle à travers la voix" (Dolz, J., & Schneuwly, B. 2009, page 60). Cependant, l'oral ne se contente pas que de sons, d'articulations phonatoires, c'est également une prise de parole qui s'inscrit dans un contexte et dans un échange avec l'autre. C'est l'extériorisation par le langage, un vecteur de parole qui est marqué par une grande hétérogénéité et qui diffère selon l'endroit où on habite, avec les accents internationaux et régionaux, mais aussi par exemple selon le registre employé, où l'environnement social. L'oral est donc associé à plusieurs actions telles que la communication, l'expression et l'interaction et ainsi renvoie au langage parlé et sonore, émis grâce à l'appareil phonatoire. C'est cet aspect qui nous intéresse plus dans le domaine de l'enseignement des langues.

Dans le cadre spécifique de l'enseignement, l'oral prend diverses définitions et celles-ci sont regroupées en compétences langagières bien définies par le *CECRL*, soit la réception qui comprend lire et écouter, la production de l'oral, l'interaction et la médiation. En classe ou dans la pratique d'une langue vivante, c'est une prise de parole ou la réception de celle-ci, avec un émetteur et un récepteur, en face à face ou à distance, parfois différé ou sans échange du tout. Dans notre analyse, nous allons nous pencher plus particulièrement sur la production de l'oral comme vecteur et facilitateur d'apprentissage d'une L2. L'enseignement de l'oral revêt une importance particulière qui se démarque de l'enseignement de l'écrit. Cette compétence a son rôle propre, et la recherche préconise bien de ne pas enseigner l'oral en passant par l'écrit. Selon l'article de Germain, C., & Netten, J. (2005), l'oral précède même l'écrit dans l'apprentissage d'une langue : "Il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales"(Germain, C., & Netten, J. 2005, page 7), par exemple un apprenant francophone aura tendance à écrire "to say" en "to sai". Ainsi, pour apprendre une langue étrangère, il implique de donner une place centrale à l'oral dans l'enseignement.

I.1.b - La dichotomie écrit / oral.

Pour mieux comprendre les spécificités de la langue orale, il semble nécessaire de passer par une comparaison avec la langue écrite comme le font Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005) dans leur article tiré de la revue nommé "De l'oral à l'écrit" en observant la dichotomie entre les deux modes : "L'opposition entre langage écrit et langage oral a longtemps été une affaire de lutte entre la langue du bon français, l'écrit, et la langue du mauvais français, le parlé" (Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005) page 19). Selon leur logique, la langue écrite et la langue orale sont deux modes de réalisations différents de la langue. L'oral, ici caractérisé par les auteurs de : "langue du mauvais français" selon le consensus général, est considéré comme plus spontané, plus propice à l'erreur et à la simplicité dans la mesure où l'émetteur d'un discours n'a pas le temps qu'a un scripteur pour réfléchir sur ses propos. L'écrit, au contraire, est souvent considéré comme étayant une pensée plus complexe :

L'étendue du vocabulaire à l'écrit et à l'oral paraît, a priori, être la même pour un individu donné. Cependant, la fréquence d'usage des mots à l'écrit est inférieure à celle des mots à l'oral, ce qui révèle que nous utilisons davantage de mots rares à l'écrit qu'à l'oral certainement parce que l'écrit revêt un caractère plus prestigieux, mais aussi parce que l'écrit n'est pas soumis aux mêmes contraintes temporelles que

l'oral. Cette contrainte de temps plus forte à l'oral nous pousse à utiliser des mots plus facilement récupérables. (Bidaud, E. & Megherbi, H., 2005, page 21).

Ainsi, nous pouvons retenir de Bidaud, E. & Megherbi, H, que l'oral a pour spécificité par rapport à l'écrit sa spontanéité et son immédiateté. Celui-ci est cependant moins valorisé que l'écrit, dû au fait qu'il ne permet pas toujours de mobiliser une pensée aussi complexe qu'à l'écrit dans le temps qui lui est imparti.

I.1.c- Les dimensions de l'oral : quelles mises en application ?

Par ailleurs, plusieurs dimensions de l'oral sont repérés par A.Bonnet (2021) dans son livre *Enseigner L'oral : Collège/Lycée* :

- La dimension locutoire, c'est-à-dire la manière de parler, le débit, l'intonation, donc le non verbal aussi tels les activités théâtrales.
- La dimension phonétique ou phonologique, soit la discrimination auditive liée aux accents.
- La dimension syntaxique de l'oral.
- La dimension interactionnelle, soit l'écoute et la prise en compte des discours de l'autre.
- La dimension discursive qui mobilise les compétences : raconter, décrire, argumenter et expliquer.
- La dimension pragmatique, comme par exemple : donner un ordre, faire une demande.

L'auteure identifie donc plusieurs dimensions à l'oral, ce qui montre bien la complexité de cette compétence. Les dimensions discursive, pragmatique et interactionnelle peuvent se retrouver à l'écrit, mais ce n'est pas le cas de tous les aspects. En effet, nous pouvons constater qu'il n'est pas possible de travailler à l'écrit certaines dimensions, comme la dimension locutoire ou phonétique par exemple. D'où l'importance de ne pas enseigner l'oral grâce à l'écrit ou de ne pas enseigner que l'écrit. Tout faire en passant par l'écrit reviendrait à passer à côté d'un aspect entier de la langue d'apprentissage (Germain, C,2017).

Ainsi nous retiendrons que l'oral est un mode de communication qui passe par la parole, et qui se démarque de l'écrit par son aspect phonétique et locutoire. Tout comme l'écrit, il fait travailler des qualités d'argumentation et d'interaction encore plus. Dans le cadre de notre mémoire nous allons donc nous pencher sur la production de l'oral, en quoi l'oral ne peut être enseigné que par l'oral, et en quoi il permet aussi chez l'apprenant d'améliorer les dimensions discursives et pragmatiques repéré par A.Bonnet (2021), que l'on retrouve à l'écrit.

I.1.d- La production orale en interaction.

Selon le CECRL (2001) qui définit les différentes activités langagières dans le cadre d'une utilisation de la langue, l'interaction orale est une activité langagière qui juxtapose deux types d'activités : une activité de production orale réalisée par l'émetteur du discours, et une activité de réception soit de compréhension de l'oral effectuée par l'interlocuteur. C'est donc une activité interpersonnelle. Elle peut être spontanée, lors d'un échange entre pairs par exemple, mais elle peut également être préparée, comme lors de certains débats pour lesquels il faut préparer les arguments par exemple. Les deux formes relèvent tout de même de la communication. Ainsi, la production orale en interaction doit être authentique, et servir un objectif de communication. Ceux-ci, toujours selon le CECRL, se déclinent de plusieurs manières : "comprendre un locuteur natif", "la conversation", "la discussion informelle (entre amis)", "discussion et réunions formelles", "coopération à visée fonctionnelle", "obtenir des biens et des services", "échange d'informations" et "interviewer et être interviewé". Nous avons choisi de nous concentrer sur la production orale en interaction dans ce mémoire, dans la mesure où c'est une des activités qui se rapproche plus d'une situation réelle de communication.

I.2- Une progressive valorisation de l'oral depuis les années 70.

L'oral est de plus en plus pratiqué dans les établissements d'enseignement secondaire depuis les années 70 (Université Paul Valéry, Institut universitaire de formation des maîtres, & France., 2003). Cette valorisation de cet aspect de l'enseignement des langues étrangères est souligné par une progression lente, voire pas tout à fait encore aboutie de nos jours, ce dû à une culture de l'écrit forte en France.

En effet, l'enseignement des langues vivantes en France est marqué par une prédominance de l'écrit depuis le début de son enseignement. Celui-ci était calqué sur celui des langues mortes,

tel que le grec ou le latin, et ainsi l'aspect oral était souvent négligé. La croyance à l'époque était qu'enseigner l'écrit permettait automatiquement de pouvoir communiquer à l'oral. Puis, dans les années 70, toujours selon l'ouvrage *Didactiques de l'oral* :

On assiste à un déplacement de l'ancien paradigme connaissance des règles/expression écrite vers le paradigme de la communication orale et écrite. Ceci se traduit par une espèce de priorité accordée à l'oral pour lequel on essaie de construire une « pédagogie ». (Université Paul Valéry, Institut universitaire de formation des maîtres, & France. 2003, p. 13).

Cela marque un tournant communicatif vers l'oral. L'oral devient, au moins dans le discours, l'égal de l'écrit. Il est en théorie, un objet spécifique, différencié de l'écrit. Et l'approche de la langue devient différente. En effet, comme le précise Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009) dans *Pour un enseignement de l'oral*, plus que faire des phrases correctes et de les répéter, il fut demander aux élèves de pouvoir : “[...] s'exprimer dans de véritables situations de communication”. (Dolz, J., & Schneuwly, B. 2009, page 14). Ce qui a motivé ce tournant, c'est notamment la constatation, dans les années 70/80, de l'importance des échecs scolaires des élèves en matière de langues vivantes en fonction des facteurs socio-culturels. De nombreuses études sur le rôle des difficultés langagières dans l'échec scolaire émergent, révélant les fortes inégalités entre les élèves. En effet, selon Nonnon, L. (2016) dans la partie intitulée “2- Les contextes de mobilisation de la question de l'oral et ses enjeux politiques” de son article “40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions” dans la revue *Pratiques* :

Les années 70-80 (...) découvrent l'importance de l'échec scolaire, des facteurs culturels et sociaux qui sous-tendent les inégalités. La question de la maîtrise du langage est posée de façon politique, comme inséparable de la mission démocratisante de l'école. Cette période voit nombre d'études sur le rôle des difficultés langagières dans l'échec scolaire. (Nonnon, L. 2016, page 3).

La question de la maîtrise du langage et donc la réhabilitation de l'oral dans l'enseignement des LVE résulte ainsi d'une décision politique voyant cette problématique comme inséparable de la mission citoyenne de l'école.

Ainsi, l'oral a subi une évolution progressive en un siècle. Au départ inexistant dans l'enseignement de la L2, il est devenu un aspect essentiel au cœur des préoccupations des enseignants. D'où l'intérêt de se pencher sur la production de l'oral dans notre analyse.

I.3- Les recommandations institutionnelles et de la recherche.

I.3.a- Les recommandations institutionnelles.

L'oral est avant tout au cœur des pratiques du cycle 1 et 2, même si nous ne développerons pas cet aspect, dans la mesure où l'entrée dans la scolarité se fait par la parole. Souvent dans ces cycles-là, l'oral est mieux maîtrisé que l'écrit et il est même déconseillé de passer à l'écrit trop tôt. Pour les programmes des cycles 3 et 4, ainsi que la seconde, qui sont des classes qui nous intéressent plus dans la mesure où nous considérons qu'un apprenant est débutant jusqu'au niveau B1 du *CECRL*, l'écrit est plus mis en avant que dans les cycles précédents. Cela n'empêche cependant pas des recommandations fortes officielles des BO. La publication des programmes de l'enseignement secondaire des langues vivantes étrangères par l'Education Nationale adoptés dans les établissements secondaires publics et privés en 2021, souligne donc cette importance renouvelée particulière apportée à l'oral. Selon Alexia Bonnet (2021) dans le chapitre 1 de son ouvrage *Enseigner l'oral*, l'oral est notamment beaucoup mentionné dans le programme des enseignements commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique défini par l'arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. En effet, elle y relève 22 occurrences. Cette prolifération du mot marque bien l'intérêt porté par l'Éducation Nationale pour cet aspect de l'enseignement.

En outre, c'est dans une perspective actionnelle, introduite par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), que l'idée que l'apprenant est un acteur social qui fait partie intégrante d'une société et qui évolue dans celle-ci, est apparue. Ainsi, pour apprendre une langue, il faut l'utiliser. Interagir, comprendre l'oral, argumenter et donner son avis à l'oral sont des compétences autant nécessaires pour communiquer avec les autres que rédiger et lire selon cette perspective. C'est de cette idée dont les programmes

d'enseignement des langues vivantes s'inspirent. Aussi, les recommandations institutionnelles, portées par l'Éducation Nationale, mettent en relief cette vision de *CECRL*. Par exemple, le programme du cycle 3, publié dans le BO de l'EN n°31 du 30 juillet 2020 marque bien cette présence du *CECRL* : "Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières"³ pour la LVA. On peut également constater une progression de la production de l'oral entre le cycle 3 et le cycle 4, soit caractérisé pour la LVA par les niveaux A1 puis A2 :

- A1 : "L'élève est capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire". (BO de l'EN n°31 du 30 juillet 2020⁴)
- A2 : "L'élève est capable d'interagir de façon simple et de reformuler son propos pour s'adapter à l'interlocuteur" (BO de l'EN n°31 du 30 juillet 2020⁵).

Par conséquent, nous voyons une mise en œuvre de l'oral dans les programmes. Cette prise en compte du *CECRL* marque la volonté de l'Éducation Nationale de considérer tous les aspects de l'enseignement des langues, dont l'oral inclus. La communication orale est placée au centre des préoccupations, au même titre que l'écrit, et fait partie des recommandations. En somme, en termes d'attendus institutionnels pour l'enseignement de l'oral, nous pouvons dire qu'on commence sa scolarité et on la termine par celui-ci.

I.3.b- Des recommandations à priori appuyées par la recherche.

Nous pouvons supposer que nous voyons dans ces recommandations institutionnelles, une prise en compte des travaux de recherche sur la didactique de l'oral réalisés depuis les années 70.

Par ailleurs, les travaux de recherche de Germain, C., & Netten, J sur le sujet permettent de mettre en avant des recommandations fortes de production de l'oral dans l'apprentissage d'une L2, notamment chez les débutants. Dans l'extrait ci-dessous, l'emploi de "une place primordiale" démontre cet aspect :

3 https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf.

4 idem

5 https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/1/ensel714_annexe3_1312891.pdf.

Ainsi, de prime abord, l'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son – graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont deux types de compétences linguistiques qui sont étroitement dépendantes de l'état de développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral. (Germain et Netten, 2005, page 8).

Autant dire que l'oral semble valorisé suffisamment, à la fois par les institutions et par la recherche, et qu'il ne semble pas y avoir une dévalorisation de celui-ci par l'écrit.

Finalement, nous pouvons constater une valorisation progressive de la pratique de l'oral depuis les années 70 par les textes institutionnelles et par la recherche. Nous pouvons également comprendre que si l'écrit possède une place toujours aussi importante dans notre système éducatif français, cela est notamment dû à une tradition forte et à une culture persistante de l'écrit remontant à l'enseignement des langues mortes. Dans la seconde partie de cet écrit, nous allons donc voir en quoi la production de l'oral revêt une importance particulière dans l'apprentissage d'une L2 et quels sont ses avantages particuliers par rapport à l'écrit notamment.

II- En quoi la production orale en interaction de la langue, et en particulier d'une L2, revêt une importance particulière à des fins sociales mais aussi scolaires ?

Selon Bonnet dans l'avant-propos de *Enseigner l'oral* : "[...] c'est par l'oralité que l'élève a commencé sa scolarité. C'est notamment par les interactions verbales qu'il a construit sa relation aux autres et qu'il est entré dans les apprentissages." (Bonnet, 2021). C'est aussi ainsi que l'enfant a naturellement acquis sa langue maternelle, de par les interactions avec son entourage et avec ses pairs.

L'oral est donc, en reprenant ses propos, le moyen par lequel l'enfant se sociabilise et appréhende le monde qui l'entoure. Le jeune enfant, initialement, développe et construit une relation aux autres via les interactions orales. Il apprend également en parallèle à parler sa L1 justement en la pratiquant à l'oral, et non en l'écrivant. En effet, la production de l'oral permet de travailler la communication, "et apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses" (Dolz et B.Schneuwly, 2009, page 65). L'oral joue donc un rôle primordial dans son apprentissage de la L1, dans son aptitude à communiquer dans sa L1, dans sa socialisation et son habileté à se faire des amis par exemple.

Nous pouvons donc nous attendre à ce que l'oral occupe la même place dans l'apprentissage d'une L2, à ce que l'apprentissage de cette langue et l'aptitude à communiquer dans cette langue passent, tel que cela a été le cas pour la L1, par l'oral. De ce fait, nous allons travailler sur ces deux aspects dans cette partie, afin d'expliquer l'importance de la production de l'oral dans l'apprentissage d'une L2.

II.1- Les enjeux sociaux de la pratique de l'oral.

Selon l'introduction de Bruno Maurer Dans *Didactiques de l'oral* : "Le temps du règne de l'écrit n'est pas terminé, mais une prise de conscience se fait jour peu à peu du fait que des enjeux forts se trouvent dans le rapport oral au langage, aussi bien pour ce qui est de la scolarisation, de la lutte contre l'échec scolaire, que de la socialisation". (Maurer 2002, page 9). Dans cette citation, Bruno Maurer observe les nombreux "enjeux" de l'oral, et en quoi la production de l'oral, ou du moins sa pratique orale, revêt une importance toute particulière. Il identifie trois aspects, soit la scolarisation, la lutte contre l'échec scolaire et la socialisation.

II.1.a- La communication comme moyen de sociabilisation.

Nous retiendrons en effet que dans le domaine de la socialisation, la production orale en interaction, notamment spontanée, relève d'un statut indéniablement central. Communiquer, parler avec autrui, partager des informations sont les moyens essentiels par lesquels on intègre les normes et les valeurs d'une société dans laquelle on évolue. De plus, de nos jours, l'oral est une compétence sociale indispensable au monde du travail mais également hors de celui-ci comme établi par le *CECRL* :

Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale). (Conseil de l'Europe, 2001, page 18).

La communication est donc essentielle dans la formation d'une relation et dans l'échange d'informations. Ainsi, savoir interagir en langue vivante étrangère est un instrument de pouvoir mais aussi de socialisation. C'est en faisant travailler la production de l'oral d'une L1, qu'on permet à l'élève de mieux se préparer à son avenir professionnel. Et au-delà de la L1, travailler à l'oral est également bénéfique dans la L2 dans la mesure où nous évoluons dans un monde plurilingue, dans lequel la maîtrise d'une L2 devient indispensable. Comme le précise Bruno Maurer, maîtriser l'oral sert à la mobilité sociale et à l'exercice de sa citoyenneté : "Cette mobilité sociale suppose que le citoyen soit capable de communiquer partout". (Maurer, 2002, page 31). La mission de former les futurs citoyens et l'éducation aux valeurs de la République étant centrale pour les professeurs, nous pouvons donc constater l'importance d'une valorisation de la production de l'oral. Enseigner les élèves à communiquer dans leur L1 et dans une L2 est essentiel.

II.1.b- L'oral comme outil de lutte contre l'échec scolaire.

Ensuite, pour ce qui est de "la lutte contre l'échec scolaire" (Maurer 2003, page 9), Bonnet écrit dans son ouvrage *Enseigner l'oral* que "un des enjeux principaux de l'enseignement de l'oral renvoie à la lutte contre les inégalités" (Bonnet, 2021, page 24), inégalités qui reflètent les échecs scolaires. Ce que cette chercheuse veut dire ici c'est que l'oral et l'écrit sont souvent différemment maîtrisés selon la classe sociale dans laquelle l'apprenant évolue. "Cette dichotomie [l'opposition entre le langage écrit et le langage oral] renvoie également à la distinction des classes sociales : la langue écrite réservée aux « riches » et la langue parlée « aux pauvres »". (Bidaud & Megherbi, 2005, page 19). En effet, C. Mairal et P. Blochet (1998) font remarquer, dans leur ouvrage *Maîtriser l'oral*, que la langue écrite est considérée comme étant plus policée et plus rigoureuse que la langue orale. Cela pourrait donc expliquer qu'elle soit plus recherchée et valorisée par les catégories sociales élevées prônant l'excellence, ainsi que plus maîtrisée grâce à un accès à la culture facilité ou

davantage de moyens financiers à disposition consacrés à l'éducation, en opposition à la langue orale moins cadrée, plus populaire et faisant intervenir plusieurs registres de langue.

L'écrit est également parfois utilisé pour "faire ressortir certains traits de la parole, ce qui conduit à déprécier [...] l'oral du locuteur. Cette pratique est ancienne dans la littérature où des graphies étranges servent à rattacher un locuteur à une classe sociale (et principalement à le déconsidérer)." (Cappeau, 2017, page 199). Voici un exemple d'écrit dépréciatif soulignant la moindre compétence orale de certains hommes politiques français : "I eugri ouise you misteur vaïce priministree". (Cappeau, 2017)

L'écrit est ainsi utilisé pour déprécier l'oral d'un locuteur, et ce parfois même en contexte scolaire, dans des manuels, où "l'écrit est là encore au service d'une dévalorisation de la langue parlée qui met à mal l'équilibre que l'on pourrait attendre." (Cappeau, 2017, page 199). L'oral est donc souvent déprécié par l'écrit et au profit de l'écrit, celui-ci servant à dévaloriser des locuteurs pouvant appartenir à une catégorie sociale peu aisée et associant ainsi la langue parlée aux "pauvres". L'enseignement de l'oral en L2 chez des apprenants débutants ayant tous au départ le même niveau renvoie ainsi à la lutte contre l'idée de supériorité de l'écrit ; il ne "privilégie" personne selon sa classe sociale et renforce le fait que la langue parlée n'est pas réservée qu'aux "pauvres" mais qu'elle est au contraire nécessaire à tout un chacun pour apprendre une L2.

Ainsi, nous pouvons constater l'importance de la pratique de l'oral chez l'apprenant en matière de socialisation, mais également de lutte contre les inégalités sociales. Enseigner l'oral et surtout la production de l'oral, que ce soit en L1 ou en L2, est essentiel dans la formation d'un futur citoyen. Or, une plus grande production de l'oral n'est pas seulement bénéfique pour ces deux aspects, mais elle possède également un enjeu scolaire. Lequel est abordé dans la seconde partie de cet écrit qui porte sur certains principes et fondements de l'approche neurolinguistique.

II.2- Approche neurolinguistique (ANL).

Dans cette seconde sous-partie, nous nous appuierons sur l'approche neurolinguistique conçue au Canada en 1997 par Claude Germain et Joan Netten en vue de montrer l'importance toute particulière que revêt la production de l'oral de la langue à des fins sociales mais aussi scolaires. L'approche neurolinguistique est :

“une façon innovante d’envisager l’enseignement/apprentissage du français langue seconde/étrangère LS/LÉ afin de créer en salle de classe les conditions optimales pour une communication spontanée et une interaction sociale réussie d’après l’ouvrage de Claude Germain, *L’approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions* édité en 2017 chez Myosotis Presse”. (*ANL Formation*, 2020)

II.2.a- L’intérêt scolaire de l’interaction orale selon l’ANL.

En termes scolaires, la production de l’oral revêt tout simplement une importance particulière à des fins d’apprentissage de la L2 choisie par l’apprenant. L’approche neurolinguistique prône le fait que cet apprentissage de la L2 passe par le “parler” qui développe une grammaire interne stockée dans la mémoire procédurale : “[...] pour apprendre une L2/LE, il faut commencer par apprendre à parler, c’est-à-dire développer une compétence implicite, une grammaire interne, vraisemblablement constituée [...] de connexions neuronales fréquentes.” (Germain & Netten, 2010, page 526) Le “parler” permet donc à l’apprenant d’établir des connexions neuronales dans sa tête qui se traduisent par l’intériorisation et l’automatisation de certaines formes langagières via le recours par l’enseignant “[...] à une pédagogie de la phrase, c’est-à-dire toujours faire produire des phrases complètes. De cette manière, l’élève sera amené à automatiser les structures langagières utilisées.” (Germain & Netten, 2010, page 530) Ces automatismes vont être stockés dans la mémoire interne, autrement dit la mémoire procédurale, que l’on conserve sur le long terme. La pratique de l’oral favorise donc la construction d’une grammaire interne et l’intériorisation d’automatismes, représentant ce faisant une bonne base d’apprentissage pour des apprenants débutants en vue de leur apprentissage et maîtrise ultérieurs de la langue étrangère.

II.2.b- L’objectif communicatif : l’intérêt social selon l’ANL.

C’est donc via le parler et la répétition que l’apprenant développe une grammaire interne et intériorise des structures langagières, ce qui lui permet petit à petit de communiquer dans la langue étrangère qu’il apprend, et ainsi d’acquérir une compétence conversationnelle. La production de l’oral a donc une dimension sociale. L’objectif premier, lorsqu’on apprend une langue étrangère, est en fin de compte de pouvoir communiquer oralement dans cette langue, à des fins personnelles ou professionnelles. C. Germain et J. Netten (2010) soulignent

ainsi le fait que la langue étrangère doit d'abord être envisagée comme un moyen de communication, un énoncé communicatif et non comme un objet d'étude grammaticale. Elle doit ainsi permettre aux apprenants de pouvoir échanger et communiquer, avec des natifs par exemple. Claude Germain, dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique - Foire aux questions*, intègre parmi les cinq principes fondamentaux de l'ANL l'authenticité de la communication orale. Cela signifie qu'il est donc important, en cours de langue, d'avoir recours à des situations authentiques de communication qui aient du sens, qui permettent à l'apprenant(e) de développer une vraie habileté à communiquer et une spontanéité qu'il ou elle pourra mettre en application dans des situations réelles de communication.

Un autre principe fondamental de l'ANL déterminé par Claude Germain dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique - Foire aux questions* consiste en une stratégie d'enseignement d'une langue étrangère reposant sur l'interaction sociale. La production de l'oral en cours de langue revêt une importance particulière à des fins sociales en ce qu'elle peut impliquer une interaction entre les élèves, un échange d'opinions, d'idées ou bien encore de pensées entre pairs ou en petits groupes. On retrouve donc ici la dimension sociale de la production de l'oral. Ces interactions sociales non préparées en amont développent la capacité des apprenants à communiquer avec spontanéité, spontanéité qui les accompagnera dans des situations réelles.

II.2.c- La production orale comme première approche à la lecture et l'écriture pour les débutants.

La production de l'oral sous forme d'interactions entre les élèves est également importante à des fins scolaires, tout d'abord en termes d'apprentissage de la L2, via la pédagogie de la phrase (la production de phrases complètes), la correction des erreurs à l'oral puis la réutilisation par l'élève de l'élément corrigé et enfin une écoute des productions orales de l'enseignant et des autres élèves, permettant à l'apprenant de développer indirectement, par l'écoute, une grammaire interne relative à la L2. La production de l'oral sous forme d'interactions revêt également une importance particulière à des fins scolaires, ici en termes "disciplinaires", en ce qu'elle peut permettre une meilleure concentration et une non dispersion de la part d'apprenants adolescents qui aime échanger entre eux.

L'oral représente ainsi un point de départ dans l'apprentissage d'une L2 et permet d'apprendre à communiquer oralement dans cette langue, et ce à des fins majoritairement

sociales. Selon Germain, C., & Netten, J., (2005), l'oral représente également un point de départ pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la L2 :

Ainsi, de prime abord, l'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son – graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont deux types de compétences linguistiques qui sont étroitement dépendantes de l'état de développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral. (Germain & Netten, 2005, page 8).

La production de l'oral ne va mettre à disposition de l'apprenant que des sons. Cependant, l'apprentissage de la lecture entraîne un nouveau rapport son – graphie : “Certes, la lecture est d'abord et avant tout une activité de recreation du sens d'un texte ; mais, pour l'apprenant d'une L2, s'ajoute la nécessité de pouvoir comprendre un nouveau type de rapports entre son et graphie.” (Germain & Netten, 2005, page 7) Un mot peut être compris et utilisé par l'apprenant à l'oral via des sons sans que celui-ci le reconnaisse toutefois à l'écrit, puisque le mot peut être très différent sur le plan de la graphie. Cependant, si l'apprenant a une représentation claire d'un mot ou d'une phrase en termes de sons et de signification, il sera plus simple pour lui, avec l'aide appropriée et dans une perspective de littératie, de comprendre et d'utiliser l'information écrite en la lisant. L'association son – graphie se fera plus rapidement si l'apprenant a développé une compétence orale suffisante.

La production de l'oral représente également un point de départ pour l'apprentissage de l'écriture en L2 chez des apprenants débutants, l'écriture n'étant à ce stade d'apprentissage qu'un calque de la langue première ou d'une structure apprise à l'oral en langue étrangère. Si les productions orales en L2 sont erronées, l'écriture le sera alors certainement aussi. L'apprentissage de l'écriture en L2 dépend donc des compétences orales antérieures de l'apprenant, c'est pourquoi Claude Germain, dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique - Foire aux questions*, recommande de se concentrer d'abord sur l'oral en vue de faciliter et d'améliorer l'écrit : “Quand l'apprenant écrit, ce qui lui vient d'abord spontanément en tête est sa compétence implicite. Et c'est cette structure langagière spontanée, déjà automatisée, en quelque sorte, qu'il va écrire (ou mieux : transcrire). Une fois sa grammaire interne développée, l'apprenant peut alors se concentrer sur la grammaire externe, c'est-à-dire les

règles qui vont lui permettre d'écrire correctement ce qu'il peut d'abord dire." (Germain,, 2017, page 107) A titre d'exemple, "J'ai froid" (utilisation du verbe avoir) se dit en anglais "I am cold" (utilisation du verbe être). Si l'apprenant a intégré oralement la structure anglaise "I am cold", c'est celle-ci qu'il devrait donc transposer automatiquement à l'écrit. Dans un contexte d'explication de la grammaire externe relative à cette phrase, il peut également aisément comprendre que l'anglais requiert le verbe être et non le verbe avoir. L'apprenant doit donc d'abord développer une compétence implicite pour passer ensuite aux savoirs explicites.

II.2.d. Un nécessaire équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'ANL.

Enfin, dans son ouvrage *L'approche neurolinguistique - Foire aux questions*, Claude Germain souligne le nécessaire équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'apprentissage d'une L2. Etant donné qu'aucune connexion n'existe entre la mémoire déclarative (stockant les savoirs explicites, plutôt acquis via l'écrit) et la mémoire procédurale (stockant la compétence implicite, plutôt acquise via l'oral), signifiant donc qu'un savoir explicite ne peut se transformer en habileté à communiquer, il est important de travailler aussi bien l'oral que l'écrit en cours de langue. Si l'accent est tout de même mis sur la production de l'oral - permettant de développer une grammaire interne, la grammaire n'étant donc pas négligée dans un enseignement qui valoriserait plus l'oral - pour les apprenants débutants et intermédiaires, l'écrit n'est pas à négliger. Si l'enseignement ne contient par exemple que de l'oral, les élèves ne peuvent apprendre les règles de la ponctuation, élément spécifique à l'écrit. A l'inverse, si l'enseignement porte uniquement sur l'écrit, aucune attention n'est accordée à la prosodie, notamment à l'intonation et à l'accent. Les productions orales et écrites en L2 revêtent en outre toutes deux une importance particulière à des fins sociales (pouvoir communiquer oralement avec des amis en face-à-face ou en visioconférence, rédiger un tweet ou un post sur les réseaux sociaux ou encore avoir une conversation en interaction écrite sur WhatsApp) mais aussi scolaires (réaliser un exposé, rédiger le résumé d'un texte ou bien créer un CV en L2).

Ainsi, nous pouvons retenir que la production orale en interaction en L1 mais aussi en L2 revêt une importance particulière en termes de socialisation professionnelle et personnelle dans un monde plurilingue, car elle permet aux apprenants de développer une aptitude à communiquer. L'oral est également un instrument de lutte contre l'échec scolaire, et plus particulièrement contre les inégalités en ce qu'il lutte contre l'idée que la langue écrite est

réservée aux “riches” et la langue orale aux “pauvres”, et ce via une pratique de l’oral appliquée à tous les apprenants débutants, démontrant ainsi que l’oral est nécessaire à tous pour apprendre une L2. Enfin, l’approche neurolinguistique nous a servi de support pour démontrer l’importance de la production de l’oral à des fins sociales (pouvoir communiquer et interagir oralement dans la L2) mais aussi et surtout à des fins scolaires (apprentissage d’une L2 via le développement d’une grammaire interne, point de départ pour l’apprentissage de la lecture et de l’écriture dans la L2). Cependant, en pratique, des obstacles peuvent freiner ou entraver l’apprentissage d’une L2 via la production de l’oral. Cela est l’objet de la troisième partie de cet écrit.

III- Des divergences de performance à l’oral, dû à de nombreux obstacles. Pourquoi est-ce si difficile de s’investir dans la pratique et dans l’enseignement de l’oral ?

Malgré les fortes recommandations en faveur d’une production de l’oral régulière en cours de langue et les instructions officielles des dernières années valorisant l’oral et ses enjeux en classe de langue, on constate des difficultés et des résultats faibles en production de l’oral, notamment en ce qui concerne les interactions spontanées en langue étrangère chez les élèves français : “[La France] est aujourd’hui l’un des pays où la durée totale d’apprentissage [des langues] est la plus élevée. [...] Mais les élèves français rencontrent encore de grandes difficultés lorsqu’il s’agit de s’exprimer à l’oral dans une autre langue.” (s. d., *Langues vivantes étrangères*, Cnesco, 2019). Pour traduire ces difficultés en chiffres, l’article de Pascale Manoïlov datant d’avril 2019 et intitulé *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* signale que 75 % des élèves de 3e ont du mal à se faire comprendre et à produire une langue globalement correcte à l’oral. (Manoïlov, Cnesco, 2019) On peut donc se demander quels sont les obstacles - menant aux faibles résultats actuels constatés en langue vivante étrangère sur le plan de la production de l’oral - rencontrés par les élèves et les enseignants en termes de pratique et d’enseignement de l’oral.

Puisque la notion d’obstacle est au cœur de cette troisième partie, il nous a semblé judicieux, dans un premier temps, de la définir :

Suivant Legendre (2005), nous définissons l'obstacle comme une ou des difficulté(s) entravant un sujet dans son cheminement. Un obstacle apparaît donc dès lors que quelque chose freine la réalisation d'une tâche qui, du point de vue de l'enseignant [...] ou de l'élève [...], nuit à l'apprentissage ou empêche le développement des capacités de l'élève. (Sénéchal, 2017, pages 137-138).

En reprenant les termes utilisés dans cette définition, nous pouvons qualifier l'enseignant ou l'élève de "sujet", la "tâche" étant ici pour un enseignant d'enseigner une langue étrangère à ses élèves via la pratique de l'oral, tandis qu'il s'agit pour un élève de produire un énoncé oral dans une langue étrangère. Pour ces deux acteurs, l'obstacle est un frein les empêchant complètement ou partiellement de réaliser ces tâches, celles de l'enseignant et de l'élève étant liées : si l'enseignant est exposé à des freins tels qu'il se trouve dans l'impossibilité de faire pratiquer ses élèves à l'oral dans une langue étrangère, l'élève se verra dans l'impossibilité de produire un énoncé oral, puisqu'on ne lui aura pas appris à le faire. De la même façon, si un élève est exposé à des difficultés indépendantes de l'enseignant l'empêchant de produire un énoncé oral dans une langue étrangère, l'enseignant ne pourra alors pas ou seulement difficilement, dans un premier temps, lui apprendre cette langue via la pratique de l'oral. Dans les deux cas, l'élève ne pourra pas acquérir ou développer une compétence relative à l'expression orale.

Au vu des moindres capacités de production de l'oral en langue étrangère des élèves français, il semble que ceux-ci rencontrent des obstacles les freinant ou les empêchant de réaliser leur tâche de production de l'oral, ce qui ne leur permet donc pas de développer une compétence de production de l'oral en continu ou en interaction. L'objectif de la première sous-partie ci-dessous consiste à identifier et à définir les obstacles rencontrés par les élèves en termes de production de l'oral en langue étrangère.

III.1- Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves en termes d'interaction orale en langue étrangère ?

Il n'est pas chose facile, aussi bien pour des adolescents que pour des adultes, de s'exprimer devant un auditoire ou bien encore à son professeur et à ses camarades dans une salle de classe dans sa langue maternelle, et devoir le faire dans une langue étrangère l'est encore moins.

III.1.a- Les obstacles liés à la prise de parole dans la langue maternelle.

Pourquoi est-ce justement si difficile de s'exprimer à l'oral devant d'autres personnes ? La culture de l'écrit, qui prédomine en France en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, notamment, n'implique aucune prise de parole et ainsi aucun dévoilement de soi-même à travers la voix. Cette voix est justement ce qui caractérise la production de l'oral. Lorsqu'une personne parle, elle se met en avant en termes corporels : la voix va être accompagnée d'éléments visibles de l'extérieur liés au corps, tels que des gestes, des mimiques, des expressions de visage, mais elle va aussi révéler des éléments relevant de l'intérieur du corps, tels que des émotions ou un certain état d'esprit. C'est pourquoi la voix peut représenter, particulièrement lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas bien, un obstacle à la prise de parole chez les élèves car "la voix ne ment pas, alors que l'écrit permet de gommer ces singularités d'histoire de vie. C'est ce qui explique sans doute que certains adolescents et adultes aient des difficultés à prendre la parole en public." (Bonnet, 2021, p.1) La voix est donc un reflet de notre identité et de notre personnalité... : pour Rispaïl, "[...] parler leur paraît être une activité intime adressée à des proches, des amis, des copains ; c'est une expression de l'identité profonde et toute intrusion dans ce domaine est vue comme menaçante, mettant en cause l'identité et comportant un risque de mise à nu." (as cited in Dolz, J., & Schneuwly, B., 2016, page 18) ...ainsi que de nos émotions : "La prise de parole est en relation intime avec le corps. L'organisme peut trahir le mal-être et la peur du locuteur lorsque celui-ci laisse échapper des indices involontaires d'une émotion." (Dolz, J., & Schneuwly, B., 2016, page 56). S'exprimer dans sa langue maternelle devant une quantité non négligeable de personnes s'avère généralement compliqué, car cela implique une mise à nu et une exposition à tous les regards, jugements, critiques et constatations du public. Un élément joue cependant en notre faveur : la maîtrise normalement suffisante de notre langue maternelle, de sorte que celle-ci ne constitue pas un sujet d'anxiété pour une prise de parole. En revanche, il n'est pas possible de s'appuyer sur cela lorsque l'on doit s'exprimer dans une langue étrangère.

III.1.b- Les obstacles liés à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

La langue étrangère elle-même peut donc représenter un obstacle à la prise de parole, et ce à différents égards. L'élève peut d'une part craindre de faire une erreur de vocabulaire, de grammaire ou bien encore de syntaxe - desquelles il est normalement relativement abrité

lorsqu'il s'exprime dans sa langue maternelle - "[...] dans un pays qui reconnaît en général peu le droit à l'erreur dans son système scolaire. Le syndrome très français du « modèle du locuteur natif » [...] peut déstabiliser les élèves qui ne s'autorisent plus à parler, imaginant une langue pure, parfaite avec un accent parfait qui n'existe pas." (Cnesco (2019), page 7). Le purisme à la française peut donc représenter un frein à la prise de parole des élèves, notamment spontanée, en langue étrangère qui auront peut-être assimilé cette obligation de ne commettre aucune erreur.

Par ailleurs, selon Binon, J. & Verlinde, S. (2004) en citant Kahn (o.c., 146) et Challe (Challe, 2000, page 79) : "Comme l'écrit Kahn (o.c., 146) : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent ». Challe (Challe, 2000, page 79) abonde dans le même sens en affirmant, non sans raison : « La première compétence chez les spécialistes est lexicale »." (Binon & Verlinde, 2004). Ainsi, parler une langue étrangère suppose d'avoir à sa disposition un panel plus ou moins étendu de mots de lexique en vue d'arriver à communiquer de manière simple pour des apprenants débutants ou en vue d'exprimer ses idées et ses opinions pour des apprenants plus avancés. Manquer de moyens d'expression peut alors faire naître chez l'apprenant débutant un sentiment de frustration et de découragement, l'incitant donc en premier lieu, surtout chez les adolescents, à rester silencieux plutôt qu'à prendre la parole et à s'efforcer de reformuler sa pensée.

Une langue étrangère est aussi le reflet d'une culture et cela va de pair avec une manière de penser et de s'exprimer qui diffère selon la culture et la langue qui lui est associée. La façon de s'exprimer dans la langue étrangère apprise par l'apprenant, influencée par la culture du pays de cette langue cible, diffère souvent de la manière de s'exprimer dans la langue maternelle, sur les plans idiomatique, syntaxique, grammatical et lexical ce qui peut provoquer chez les élèves "un blocage devant un autre langage, une autre pensée." (Mairal & Blochet, 1998, page 40).

Outre des éléments relatifs à la langue étrangère en elle-même pouvant représenter un obstacle à la prise de parole en langue étrangère chez les élèves français, d'autres éléments pouvant constituer un frein à une production de l'oral sont à prendre en compte.

III.1.c- La prise en compte du cadre psycho-affectif des élèves : l'anxiété comme obstacle à la prise de parole.

S'exprimer à l'oral devant plusieurs personnes implique, comme déjà mentionné dans cette sous-partie, une mise à nu de la personne prenant la parole, ce qui peut, chez les adolescents très sensibles au regard et au jugement des autres, ou bien simplement chez des élèves timides, manquant de confiance en eux ou n'aimant pas attirer l'attention, provoquer une certaine anxiété, celle-ci pouvant aller jusqu'à la glossophobie, c'est-à-dire la peur irrationnelle de parler en public. Si tel s'avère déjà être le cas chez certains élèves dans leur langue maternelle, cela peut s'avérer plus compliqué encore dans une langue étrangère qui ne leur offre que peu de repères.

L'auditoire joue également un rôle prépondérant lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère, dans le sens où un cadre de confiance et de bienveillance doit avoir été instauré dans la classe afin que les élèves et l'enseignant puissent travailler dans un climat coopératif au sein duquel les élèves respectent la parole des autres. L'instauration d'un tel cadre dans le secondaire peut s'avérer difficile, tant les comportements et le rapport aux autres sont bousculés durant l'adolescence. Chez des apprenants adolescents pouvant ressentir une certaine "peur instinctive de l'autre et de sa différence" (Mairal & Blochet, 1998, page 40) dû à un rapport à l'autre en pleine construction, ce cadre bienveillant est d'une importance cruciale, sous peine de provoquer un blocage chez les élèves, qui n'oseront pas prendre la parole. Cette bienveillance doit être présente dans les rapports enseignants-élèves mais également dans les rapports élèves-élèves pour une prise de parole optimale.

Enfin, l'effet de groupe, chez les adolescents notamment et donc dans le secondaire, représente également un obstacle à une production de l'oral en langue étrangère. Le groupe a un "[...] pouvoir inhibiteur [...]". (Mairal & Blochet, 1998, page 40) Les adolescents craignent de manière significative le jugement du groupe ce qui ne les incite pas à prendre la parole dans une langue étrangère, cela les exposant, en cas d'erreurs ou de difficultés à s'exprimer, au jugement des autres. Pour des élèves timides, le groupe représente également quelque chose d'impressionnant, surtout s'il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère dont ils n'ont qu'une maîtrise partielle. Dans les deux cas, le groupe provoque une inhibition de la parole et représente ainsi un obstacle à la production de l'oral.

Ainsi, d'après ces lectures, nous pouvons retenir que la production de l'oral en langue étrangère par des apprenants débutants adolescents peut être freinée par les obstacles suivants :

- l'obstacle lié à la voix, révélatrice de notre identité, de notre personnalité et de nos émotions;
- les obstacles liés à la langue étrangère elle-même : la peur de faire une erreur, le manque de vocabulaire, les différentes manières de s'exprimer selon les langues et les cultures ;
- l'anxiété et/ou la glossophobie ;
- la bienveillance plus ou moins présente de l'auditoire ;
- l'effet inhibiteur du groupe.

Ces obstacles empêchant les élèves de réaliser une production de l'oral entravent dans un même temps leur apprentissage et leur maîtrise de la langue étrangère secondaire, car ils ne permettent pas aux apprenants de développer une grammaire interne ni de spontanéité.

III.2- Quels sont les obstacles rencontrés par les enseignants en termes d'enseignement d'une langue étrangère via l'instauration et la réalisation d'activités de production orale en interaction ?

Les difficultés accompagnant la production de l'oral dans une langue étrangère ne concernent pas seulement les élèves, mais également les enseignants qui sont confrontés à des obstacles différents de ceux auxquels sont confrontés les élèves. Certains enseignants sont en réalité démunis face à cet aspect de l'enseignement d'une langue étrangère, dans la mesure où ils n'y sont pas forcément formés en amont :

“[...] les enseignants n'ont pas toujours bénéficié d'une formation adaptée ; ces lacunes en formation sont encore importantes aujourd'hui. [...] 80 % des enseignants du primaire déclarent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours des 5 dernières années” (s. d., *Langues vivantes étrangères*, Cnesco, 2019).

A ce manque ou à cette absence de formation s'ajoutent de nombreux obstacles.

III.2.a- Les obstacles liés à la pratique en cours.

Bonnet (2021) identifie ces obstacles, dans le chapitre 3 de son ouvrage *Enseigner L'oral : Collège/Lycée*, limitant les solutions qu'ont les enseignants pour introduire la production de l'oral en cours de langue. Nous allons ci-dessous développer quelques-uns des aspects identifiés par A. Bonnet (2021) rendant difficile la pratique de l'oral en cours de langue.

Tout d'abord, les enseignants sont aujourd'hui souvent amenés à gérer et à enseigner dans des classes surchargées ; ce nombre très élevé d'élèves ne favorise pas la pratique de l'oral en cours de langue. En effet, comme le soulignent Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009) dans leur livre *Pour un enseignement de l'oral*, l'oral implique une production sonore, ce qui, avec un grand nombre d'élèves en classe, empêche de le pratiquer dans des conditions optimales et de manière individuelle – contrairement à l'écrit - bien que les moyens d'enregistrement actuels permettent maintenant de contourner cette difficulté, encore faut-il avoir accès à du matériel opérationnel et en quantité suffisante. Interagir oralement en cours de langue avec des adolescents exige d'instaurer un cadre adapté à cette pratique, en vue d'éviter au maximum les bruits, contestations et bavardages éventuels pouvant être occasionnés par cette pratique, ce qui l'oppose à l'écrit qui peut être travaillé individuellement et en silence. Selon A. Bonnet (2021), le risque de dispersion et de non ou faible écoute des élèves de la production de l'oral de leurs camarades est significatif en cas d'exercices de production de l'oral. L'oral représente en effet une "[...] double contrainte [...]" : « faire taire et faire parler » (Chiss, 2003, page 17), ce qui peut s'avérer compliqué dans le secondaire face à des classes nombreuses et peut donc constituer un obstacle à la pratique de l'oral pour les enseignants.

Dans un second temps, organiser des activités de production de l'oral accentue une difficulté quotidienne rencontrée par les enseignants : le manque de temps, identifié par A. Bonnet (2021) comme l'un des aspects rendant difficile l'introduction de la production de l'oral en cours de langue. Des programmes chargés et un nombre minimum d'axes culturels à étudier par année au lycée en cours de langue ne laissent que peu de temps pour entraîner chaque élève de manière suffisante à la production de l'oral. Ce manque de temps est également lié aux effectifs élevés dans les classes : faire parler chaque élève individuellement est chronophage et les enseignants ne sont souvent pas en mesure de réserver suffisamment

de temps pour la pratique de l'oral. Cela constitue donc un second obstacle à l'enseignement d'une langue étrangère via la pratique de l'oral pour les enseignants.

Un troisième aspect - repéré également par A. Bonnet (2021) - auquel sont confrontés les enseignants réside en la difficulté potentielle des élèves à prendre la parole spontanément dans une langue étrangère, à l'occasion d'un débat ou plus simplement pour répondre à une question posée par le professeur, et ce dû par exemple à de la timidité, à de l'anxiété, à la peur de faire une erreur ou bien au pouvoir inhibiteur du groupe. Ce dernier motif est lié à la période de l'adolescence : les jeunes sont très sensibles au regard des autres et craignent d'être jugés. Cela peut représenter un frein à une prise de parole. Dans un tel cas, l'enseignant se voit parfois confronté à des élèves mutiques et la faible, voire l'absence, de prise de parole des élèves représente un obstacle pour l'enseignant : si les élèves ne prennent pas la parole, l'enseignant se voit dans l'impossibilité de leur apprendre une langue étrangère via la production de l'oral, à moins bien sûr de trouver des stratégies pour ce faire.

III.2.b- Les obstacles culturels.

L'enseignement des langues étrangères en France est marqué par une présence importante de l'écrit, également très présent dans de nombreuses autres disciplines. Les élèves y sont donc habitués très tôt, au détriment de l'oral qui est souvent relégué à l'arrière-plan. Chantal Mairal et Patrick Blochet (1998), dans leur livre *Maîtriser l'oral*, signalent en effet une survalorisation de l'écrit dans les apprentissages scolaires en France, celui-ci étant jugé plus rigoureux et plus policé que le langage oral. Dans le livre *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* et plus précisément dans l'article de Paul CAPPEAU *La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ?*, celui-ci précise qu'une idée de supériorité de l'écrit apparaît dans certains manuels scolaires ne présentant l'oral que sous un aspect négatif et utilisant l'écrit pour déprécier la langue parlée et l'oral d'un locuteur. Il ajoute : "L'écrit n'entretient pas, dans de tels cas, une relation équilibrée avec l'oral, mais sert à pointer l'erreur et décuple l'impression négative." (Cappeau, 2017, page 200). Les élèves sont donc exposés et accoutumés à cette omniprésence de l'écrit dès le début de leur scolarité. En langue étrangère, cela peut avoir un impact sur la compréhension de l'oral :

Dans une étude menée en 2003, des étudiants francophones n'ont pas reconnu à l'oral près d'un quart des mots d'anglais fréquents qu'ils reconnaissaient à l'écrit (Hilton, 2003), ce qui explique, sans doute, une partie de leurs difficultés en

compréhension de l'oral (Hilton, 2005). Ils ne perçoivent pas, par exemple, la différence entre “hit” et “eat” (“frapper” et “manger”). L'anglais est particulièrement propice à ce genre de difficultés car il appartient à une catégorie rythmique éloignée du français (Wilhelm, 2012). (Cnesco, 2019).

Cela montre que 25% de mots (en anglais LV1) sont reconnus à l'écrit et pas à l'oral par les élèves français, et si l'élève n'entend pas les mots, cela nuit à la fois à sa compréhension de l'oral, mais aussi à sa prononciation de la langue (il est difficile de prononcer spontanément le “h” en anglais si on ne l'entend pas à l'oral). Il est donc possible que les professeurs de langue étrangère fassent face à des élèves ayant l'habitude de voir des mots anglais écrits, mais n'ayant pas l'habitude de les entendre, ni donc de les comprendre et de les prononcer correctement. Nous rappelons ainsi que si l'interaction orale nécessite à la fois de maîtriser la production orale et la compréhension de l'oral, si celle-ci n'est pas acquise, cela affecte donc la réalisation et l'apprentissage de toutes les activités de productions orales en interaction en classe. Cette omniprésence de l'écrit peut également amener les enseignants à être confrontés à ce qu'A. Bonnet (2021) appelle une “non prise au sérieux des élèves de l'activité orale” (Bonnet, 2021) à laquelle ils vont accorder une moindre importance, et ce au profit de l'écrit qui sera en revanche pris au sérieux. Ce rapport des élèves à l'écrit constitue donc un obstacle pour les enseignants de langue étrangère en termes d'enseignement d'une langue via la production de l'oral.

Ce rapport étroit à l'écrit ne concerne cependant pas seulement les élèves, mais parfois aussi les enseignants qui peuvent croire qu'il est d'abord nécessaire, pour apprendre une langue, de passer par l'écrit pour ensuite transformer ce savoir écrit en habileté à communiquer. Il y a donc une “confusion dans l'ordre d'acquisition de *l'écrit* et de *l'oral*.” (Germain & Netten, 2010, page 522) Cette représentation que peuvent avoir certains enseignants de l'apprentissage d'une langue étrangère représente un obstacle – dont l'enseignant n'a pas conscience - à la production de l'oral chez les apprenants débutants.

Nous pouvons ainsi retenir que la production de l'oral est difficile à mettre en place par les enseignants en cours de langue, et ce pour les raisons suivantes :

- le manque préalable de formation ;

- un nombre élevé d'élèves, pouvant engendrer du bruit et une non écoute des élèves de la production de l'oral de leurs camarades ;
- le manque de temps ;
- la difficulté des élèves à prendre la parole ;
- l'omniprésence de l'écrit, entraînant des difficultés de compréhension de l'oral et de prononciation, ainsi qu'une non prise au sérieux des élèves de l'activité orale ;
- une confusion dans l'ordre d'acquisition de l'écrit et de l'oral.

Il existe donc, en termes de production de l'oral, des obstacles rencontrés d'une part par les élèves pour apprendre une langue étrangère via cette production de l'oral, et d'autre part par les enseignants pour enseigner une langue étrangère via la pratique de l'oral. Ces obstacles nuisent à l'apprentissage et à la maîtrise des élèves de la langue vivante étrangère secondaire car ils ne leur permettent pas de développer une habileté à communiquer dans la langue qu'ils apprennent. Des solutions doivent donc être étudiées par les deux acteurs - enseignant et élève - pour surmonter ces difficultés en vue de développer une compétence implicite, et non uniquement d'engranger des savoirs explicites.

Synthèse problématisée

Finalement, nous avons pu constater dans ce cadre théorique une valorisation progressive de la pratique de l'oral depuis les années 70 par les textes institutionnelles (BO de l'EN n°31 du 30 juillet 2020 et BO de l'EN n°31 du 30 juillet 2020) mais aussi préconisée par la recherche (Germain et Netten, 2005). En théorie, la production de l'oral est placée au centre de l'apprentissage des langues, et ce moyen de communication est considéré comme un vecteur privilégié pour acquérir une langue vivante étrangère pour les apprenants débutants.

Or, malgré ces fortes recommandations, on remarque malgré tout des difficultés et des résultats faibles en production orale en interaction et en compréhension de l'oral en langue étrangère chez les élèves français (Cnesco, 2019). Au vu de ces résultats, nous avons constaté que ceux-ci, tout comme les enseignants, rencontrent des obstacles les freinant ou les empêchant de réaliser des tâches de production de l'oral en classe et ne permettant donc pas, de ce fait, de développer suffisamment une compétence à communiquer.

Adolescents sensibles au regard et au jugement des autres (Mairal & Blochet, 1998), timidité, manque de confiance en soi, ces éléments, inhérents à l'adolescence, peuvent provoquer une anxiété langagière, celle-ci pouvant aller jusqu'à la glossophobie, c'est-à-dire la peur irrationnelle de parler en public. L'environnement psycho-affectif dans lequel l'élève évolue joue un rôle dans sa part de participation dans les activités de production de l'oral. De la même manière, les difficultés accompagnant la production de l'oral dans une langue étrangère ne concernent pas seulement les élèves, mais également les enseignants. Selon A. Bonnet (2021), ceux-ci sont souvent confrontés à des classes surchargées laissant peu de place à la prise de parole individuelle, un nombre insuffisant d'heure ne permettant pas l'instauration d'une activité de production orale qui aboutisse, des classes mutiques à l'idée de parler en langue étrangère. Ce désespacement est souvent palpable chez les enseignants n'ayant pas reçu de formation à l'enseignement de l'oral. Effectivement, enseigner l'oral, cela s'apprend. Or, selon le Cnesco :

“[...] les enseignants n'ont pas toujours bénéficié d'une formation adaptée ; ces lacunes en formation sont encore importantes aujourd'hui. [...] 80 % des enseignants du primaire déclarent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec

l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours des 5 dernières années” (Cnesco, 2019).

Cela nuit donc à l'acquisition de la langue et à l'aisance en anglais chez les apprenants, dans la mesure où la communication orale représente plus de la moitié de l'apprentissage de la langue.

Or, la réalisation de ce cadre théorique nous a permis de relever les bénéfices qu'apportent la pratique de l'interaction orale dans l'acquisition et la maîtrise des langues vivantes étrangères chez les apprenants débutants. En effet, les travaux de Germain et Netten et leur l'approche neurolinguistique nous ont servi de support pour démontrer l'importance de la production de l'oral à des fins sociales, c'est-à-dire pouvoir interagir oralement dans la L2 en situation authentique de communication, mais aussi à des fins scolaires pour l'apprentissage d'une L2 via le développement d'une grammaire interne (Germain & Netten, 2010).

C'est cette réflexion qui nous amène à préciser notre problématique initiale : **Comment un enseignement-apprentissage passant par la production orale en interaction permet-il de mettre en place un environnement plus favorable à l'acquisition d'une langue vivante étrangère par des apprenants débutants et à instaurer un cadre psycho-affectif bénéfique à la communication en classe ?**

Il est postulé que (H1) la production de l'oral tient un rôle important pour accroître sa part “intake”, c'est-à-dire ce qui est retenu par l'élève, selon le terme employé par Germain et Netten (Germain & Netten, 2010) et donc pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants. (H2) Que multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales par l'enseignant est favorable à l'instauration d'un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif. En effet, nous postulons que les activités d'interaction orale permettent davantage de donner du plaisir à communiquer en L2 en motivant et sécurisant les élèves. Ce qui leur permet de gagner en confiance dans leur pratique de la langue.

Dans le but d'apporter des éléments de réponse à ces deux hypothèses, nous procéderons à plusieurs recueils de données : des observations et deux questionnaires. Des questionnaires, adressés aux enseignants de langues vivantes ainsi qu'aux élèves, seront distribués afin de vérifier les deux hypothèses. Pour la première hypothèse, le questionnaire sera approfondi par des observations directes réalisées dans des classes de sixièmes afin

d'étudier l'impact des interactions orales sur la mémorisation de l'intake par les apprenants. Nous détaillerons plus en profondeur ces différents aspects dans la "Partie 2 : CADRE EXPÉRIMENTAL" suivante.

PARTIE 2 : CADRE EXPÉRIMENTAL : La vérification des hypothèses sur le terrain.

I- Méthodologie de la recherche

I.1. Contexte.

Dans le cadre de la deuxième année de master MEEF Anglais, nous avons été amenées à réaliser un stage filé en établissement tout au long de l'année. Nous avons donc été accueillie dans un établissement public local d'enseignement (EPL), soit dans un collège comptant environ quatre cents élèves allant de la sixième à la troisième. C'est un collège de milieu urbain et qui accueille une population hétérogène et polarisée entre catégories socio-professionnelles très favorisées et défavorisées. De nombreuses familles sont éloignées de l'institution, certaines en défiance face à celle-ci, et il accueille également des élèves allophones en son sein. Ce sont ces nombreux éléments qui ont valu la mise en place d'un CLA (Contrat Local d'Accompagnement), qui fonctionne un peu comme un projet d'établissement mais qui énumère en quatre grands axes les points d'améliorations à travailler. Le premier axe de ce contrat est de : "Veiller à la réussite de tous les élèves". Nous retenons cet axe dans la mesure où un de ces objectifs est de "Développer la pratique de la lecture et de l'oral pour tous". Ainsi l'oral fait partie intégrante des défis de l'établissement.

Étant donné que le sujet de notre mémoire concerne les apprenants débutants en langue vivante étrangère et afin de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses, nous nous focalisons essentiellement sur deux niveaux de collège : la sixième et la quatrième.

I.2. Choix des instruments de recherche.

I.2.a. Présentation des instruments de recherche : les questionnaires.

En ce qui concerne le questionnaire à destination des élèves⁶, son mode d'administration au public visé s'est fait sous forme de formulaire papier composé de deux pages. Il contient une première question pour établir le profil des élèves, suivie de huit questions permettant de traiter à la fois de l'hypothèse 1, notamment grâce aux questions 3, 4, 5, traitant de la fréquence des activités d'interactions orales et leurs effets perçus sur les

⁶ Annexe B

apprentissages, et la question 6 qui vient légèrement reprendre les questions 4 et 5. La seconde hypothèse est traitée grâce aux questions 1, 2, 7 et 8. Les deux premières questions traitent de l'anxiété langagière relative à la production de l'oral et des raisons à celle-ci amenés par les élèves, et la question 8 concerne l'instauration d'un cadre rassurant facilitateur de la prise de parole. Ce questionnaire est constitué d'une majorité de questions fermées, soit des questions fermées à choix multiples comme les questions 3 et 4, une autre permettant d'établir une échelle d'appréciation mesurant la motivation des élèves selon l'activité soit la question 7, et des questions semi-fermées à choix multiples telles que la 2 et la 5. Mais certaines d'entre elles sont ouvertes, soit les questions 1, 8 et 6. Cet outil se termine par des remerciements.

En ce qui concerne le questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes⁷, son mode d'administration au public visé s'est fait sous forme de formulaire *google forms* en ligne composé de quatre pages. Il contient deux premières questions pour établir le profil des répondants, suivie de quinze questions organisées en deux grandes parties. La première partie est composée de sept questions et contribue à traiter de la première hypothèse en établissant, avec les premières questions, les fréquences de réalisation d'activité d'interactions orales, puis les apports perçus de celles-ci pour finir, sur les question 5 à 7, sur la mise en pratique concrète de celles-ci. La seconde partie est relative à la seconde hypothèse et contient huit questions traitant de la motivation et l'implication des élèves dans les interactions orales, le tout mis en perspective grâce aux questions 3, 4 et 5 abordant la questions de l'anxiété langagière. Ce questionnaire est constitué d'une majorité de questions fermées, soit des questions fermées à choix multiples comme les questions I.1, I.2, I.4, I.6 et II.2 et des questions semi-fermées à choix multiples telles que I.3, I.7, II.3, II.4 et II.5. Mais certaines d'entre elles sont ouvertes, soit les questions I.5, II.1, II.6, II.7 et II.8. Cet outil se termine par des remerciements.

I.2.b. Hypothèse 1.

Pour vérifier la première hypothèse (H1) nous nous sommes concentrés sur la mémorisation de l'intake, tant immédiate que différée, par les élèves selon si le savoir a été enseigné puis pratiqué grâce à des activités d'interaction orale ou autres. Cela se fait entre autres par l'observation directe de plusieurs classes, à savoir : "L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser

⁷ Annexe A

aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation.” (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.151). Pour encadrer l'observation, nous utilisons une procédure d'observation. Celle-ci nous aide notamment à mesurer la part d'intake retenue par les élèves suivant le type d'activité proposé pour travailler l'input donné par l'enseignant. Pour mesurer cet intake, nous analyserons les écarts de résultats de réutilisation de l'intake par les élèves lors d'une évaluation entre la classe contrôle et la classe expérimentale. Mon observation porte sur l'intake retenu par les élèves après l'activité, afin d'observer s'il y a corrélation entre la part prise par la production orale en interaction dans la séquence et l'intake mémorisé. Nous supposons pouvoir observer une corrélation entre la part d'intake mémorisée et réutilisée et l'instauration d'une tâche préalable de production orale sur les savoirs enseignés. Pour approfondir cette observation, deux questionnaires circulent, un pour les élèves et un pour les enseignants, afin d'évaluer la perception de l'importance des interactions orales en classe de langue par ces deux acteurs. Les classes concernées sont des classes comportant des élèves apprenants débutants en anglais, autrement dit de la sixième au collège, donc du A1, jusqu'au A2 en quatrième.

I.2.c. Hypothèse 2.

La vérification de la deuxième hypothèse est réalisée grâce à deux questionnaires, un à destination des élèves⁸ et un à destination des enseignants d'anglais⁹. Concernant ces deux questionnaires, nous avons favorisé les questions fermées dans la mesure où : “Avec ce type de question, la collecte des réponses est simple et fiable. (...) La codification des informations est immédiate. (...) Les questions fermées permettent d'obtenir une information standardisée.” (Fenneteau, H, 2002). Nous nous sommes dit que ce format de questions nous faciliterait l'analyse des données. Cependant certaines questions sont ouvertes, soit les question 7 et 9 du questionnaire à destination des élèves et les questions I.5, II.6, II.7 et II.8 à destination des enseignants, car, suite à notre lecture Fenneteau, H, (2002) nous avons remarqué que “Les questions ouvertes fournissent des indications sur les schémas de pensée de personnes interrogées. Lorsqu'ils répondent à ce type de questions, les individus s'expriment en utilisant leur propre vocabulaire (...) définissent par eux-mêmes ce qui doit être évoqué.” (p 61). Les questions ouvertes sont riches en informations et nous nous sommes dit qu'elles nous permettraient sûrement de récolter les données auxquelles nous n'avions pas pensé.

⁸ Annexe B

⁹ Annexe A

Pour le premier questionnaire, un recueil de données par questionnaires est mené pour recenser la perception des élèves à propos des tâches réalisées sur le plan de la production de l'oral et de leurs ressentis face à la prise de parole en classe, c'est-à-dire sur leur bien-être et leur confiance face à cette tâche, mais aussi leur éventuelle anxiété face à la prise de parole spontanée. Nous y demandons par ailleurs s'ils considèrent les interactions orales en classe de langues comme utiles et s'ils pensent que pratiquer plus l'oral les fait progresser en anglais et les motive. Il paraît important de diffuser le questionnaire dans plusieurs classes car les résultats peuvent différer selon les pratiques des enseignants, le niveau de l'élève mais aussi selon le milieu social dont l'élève est issu. Ensuite, le second questionnaire, à destination des enseignants, est distribué pour recueillir leurs propres représentations des tâches d'interaction orale ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place face à un obstacle comme des élèves anxieux ou mutiques. Nous leur demandons également si ceux-ci pensent que les interactions en classe d'anglais permettent aux élèves de gagner confiance en eux en L2. Ces deux outils donnent matière pour établir un rapport entre le cadre psycho-affectif et la production de l'oral.

I.3. Contexte précis de la récolte de données.

Le questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes étrangères a été adressé en ligne grâce à un lien partagé sur pronote à tous les professeurs de langues vivantes du collège. Nous avons réussi à recueillir quatre réponses de quatre professeurs d'anglais.

Le questionnaire à destination des élèves a été adressé à quatre classes différentes, soit deux classes de sixièmes et deux classes de quatrièmes. Il a recueilli cinquante réponses.

La vérification de la deuxième hypothèse par observation directe s'est réalisée dans deux classes de sixièmes. Soit une classe de neuf élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), et une classe de dix-neuf élèves.

I.4. Les limites de cette récolte de données.

Lors de notre collecte de données, nous avons rencontré quelques obstacles et limites qu'il nous semble important de mentionner pour rendre la lecture des résultats et de leurs analyses plus nuancée.

Le format de la deuxième année de Master MEEF réduit considérablement le temps consacré à la récolte de données. Nous avons eu seulement un semestre pour mener nos observations, distribuer nos questionnaires et analyser les données, ce qui ne nous a pas permis d'aller aussi loin que prévu. Effectivement, pour l'observation, il n'a pas été possible d'évaluer la mémorisation de l'intake retenu par les élèves sur un plus long terme. Cela aurait permis une analyse plus précise des effets de l'interaction orale sur la mémorisation.

D'autres limites repérées lors de la collecte de données concernent les sujets analysés. En premier lieu, nous n'avons obtenu que très peu de réponses pour le questionnaire à destination des enseignants. Dans mon établissement, seulement trois enseignants de langues sur huit ont pu participer à cette étude, ainsi qu'une professeure-stagiaire de ma connaissance hors de mon lieu de stage. De ce fait, nous ne pouvons qualifier les résultats que d'étude de cas et ne relevant pas d'une réalité générale. De même, lors de l'observation, nous avons remarqué que la classe expérimentale est, de manière générale, plus performante que la classe contrôle et donc que cela a probablement influencé les données. Il est donc possible que les analyses portées sur ces données soient à approfondir.

I.5. Traitement des données.

I.5.a- Traitement des questionnaires.

L'interprétation des réponses des questionnaires se fera grâce à des graphiques et diagrammes circulaires, notamment dû au fait que la majorité des questions sont fermées. Les questions ouvertes viendront seulement apporter des précisions et alimenter l'analyse. Cela permettra de comparer les différentes réponses obtenues. Pour faciliter l'analyse des données, nous avons décidé d'individualiser chaque question afin de les attribuer à l'hypothèse correspondante de manière pertinente.

I.5.b- Traitement de la procédure d'observation.

La vérification de la deuxième hypothèse par l'observation s'est réalisée dans deux classes de sixièmes. Soit une classe de neuf élèves de SEGPA, et une classe de dix-neuf élèves. Elle est composée d'un recueil de l'intake enseigné lors d'un cours, et de la mémorisation et acquisition de celui-ci par les élèves quelques cours plus tard. Pour la classe de neuf élèves, intitulée classe contrôle, nous observerons l'écart entre un cours de compréhension orale sur les pronoms personnels et la restitution de celui-ci lors d'une

évaluation sommative quinze jours plus tard. Pour la classe de dix-neuf, intitulée classe expérimentale, nous observerons l'écart entre un intake fourni par l'enseignante grâce à une séance entièrement réalisée en situation d'interaction orale, et la part retenue par les élèves le lundi suivant soit trois jours plus tard. Ces écarts seront reflétés par la création de graphiques qui pourront être comparés.

II- Résultats et interprétations de notre recueil de données

Pour réaliser cette analyse et interprétation des données recueillies, nous suivrons l'ordre de nos hypothèses de recherche. Nous commencerons donc dans un premier temps par considérer la première hypothèse, et ainsi analyser nos données exprimant un lien entre la production de l'oral et la part d'intake retenu par l'élève. Ensuite nous traiterons de la seconde hypothèse afin de constater si nos données peuvent établir un lien entre les activités d'interactions orales et l'instauration d'un cadre motivant et sécurisant pour les élèves.

Les premières questions de nos questionnaires nous ont permis d'établir le profil des enseignants de langues vivantes et celui des élèves. Ainsi, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire sont des professeurs d'anglais (Fig. 1) et enseignent aux classes dans lesquelles le second questionnaire a circulé.



Figure 1 : Diagramme circulaire : matière enseignée par les enseignants de langues vivantes.

Pour ce qui est du questionnaire pour les élèves¹⁰, la première question nous permettait de repérer leur niveau. Ainsi tous ceux ayant répondu au questionnaire appartiennent au Cycle 4 du collège et donc entrent dans ce que nous considérons comme des apprenants débutants. Nous pouvons cependant constater que nous avons obtenu plus de réponses de la part des quatrièmes, soit 68% des réponses par rapport à 32% pour les sixièmes (Fig.2)

¹⁰ Annexe B

Niveau scolaire des élèves

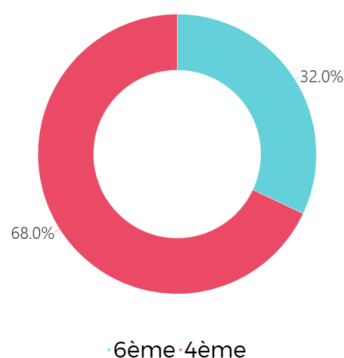


Figure 2 : Diagramme circulaire : niveau scolaire des élèves.

II.1- Hypothèse 1.

Notre première hypothèse est la suivante : Il est postulé que la production de l’oral tient un rôle important pour accroître sa part “intake”, c’est-à-dire ce qui est retenu par l’élève, selon le terme employé par Germain et Netten (Germain & Netten, 2010) et donc pour l’acquisition d’une LVE pour des apprenants débutants. Pour explorer cette hypothèse, nous allons tout d’abord analyser et comparer les réponses aux questions du recueil de données par questionnaire pour les élèves et pour les enseignants de langues. Cette première approche donne lieu à une analyse des perceptions des élèves et des enseignants sur les apports des activités de production de l’oral. Ensuite, grâce à la procédure d’observation, il nous sera possible d’analyser la mémorisation de l’intake par les élèves selon l’activité grâce à un exemple concret. Nous terminerons enfin en interprétant les questions en rapport avec la mise en application sur le terrain.

II.1.a- Résultats concernant la perception des élèves et des enseignants sur les apports des activités d’interactions orales dans l’acquisition de l’anglais.

Grâce à nos questionnaires, nous avons pu recueillir les perceptions des élèves et des enseignants sur les apports de la production de l’oral quant à l’acquisition d’une langue vivante étrangère. La confrontation des deux questionnaires sert à comparer ces deux points de vue.

Si nous analysons d’abord la perception des enseignants nous pouvons constater une certaine homogénéité des réponses. Seuls quatre enseignants ont répondu au questionnaire, ainsi les pourcentages n’aboutissent pas à une généralité pour tous les enseignants de langues vivantes. La question suivante, I.2, leur a été posée : “Est-ce que vous pensez que les activités

d'interaction orale entre pairs ont permis à vos élèves de progresser en langue étrangère ?”, et voici les résultats obtenus :

2- Est-ce que vous pensez que les activités d'interaction orale entre pairs ont permis à vos élèves de progresser en langue étrangère ?

4 réponses

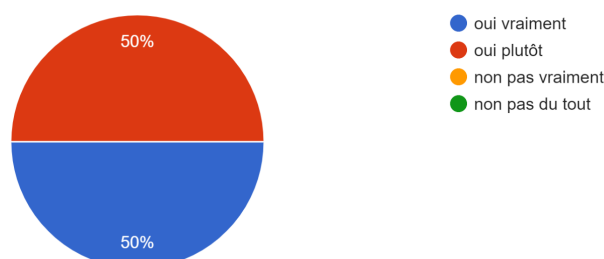


Figure 3 : Diagramme circulaire : lien entre progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les enseignants.

La moitié des enseignants ont répondu “oui vraiment” et l'autre “oui plutôt”. Malgré une légère réserve sur l'impact observé par les enseignants avec la moitié des enseignants répondant “oui plutôt”, ce qui souligne un doute, nous pouvons tout de même constater que tous les enseignants ayant répondu au questionnaires sont d'accord sur le fait que leurs élèves ont progressé dans leur apprentissage des langues vivantes grâce à des situations d'interactions orales entre pairs. La question I.3 semi-fermée à choix multiples suivante permet de préciser ce point-de-vu :

3- Si oui pourquoi ?

4 réponses

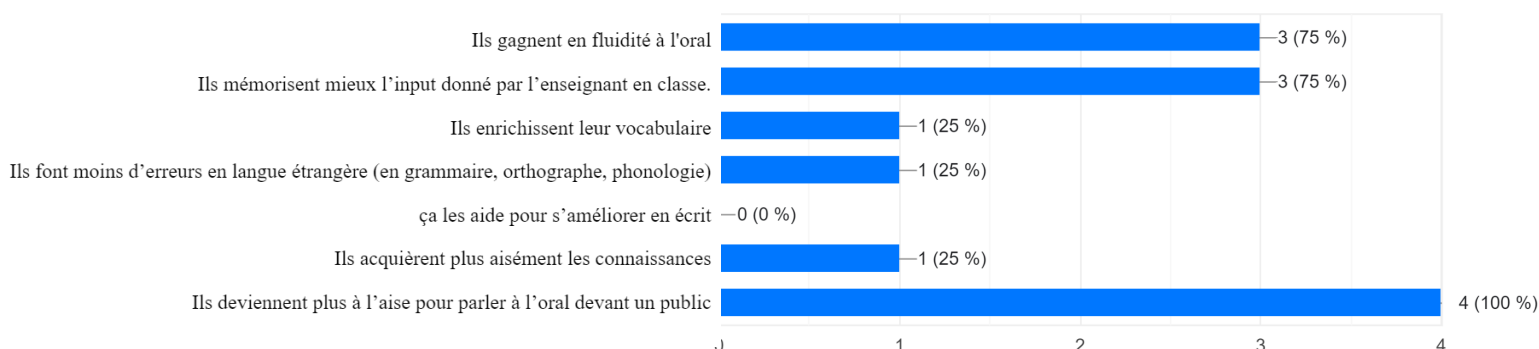


Figure 4 : Histogramme : Les raisons données expliquant le lien entre la progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les enseignants.

Tandis qu'aucun des enseignants ne pensent que les situations d'interactions orales entre pairs favorisent l'apprentissage de l'écrit, 75% d'entre eux pensent que les élèves gagnent en fluidité à l'oral et mémorisent mieux l'input donné par l'enseignant. 25% d'entre eux pensent que cela aide les élèves à enrichir leur vocabulaire, à faire moins d'erreurs en langues vivantes étrangères (grammaire, phonologie...) et acquérir plus aisément les connaissances. Selon 100% des enseignants ayant répondu au questionnaire, les activités d'interaction orale entre pairs font progresser les élèves dans la mesure où ils deviennent plus à l'aise pour parler à l'oral devant un public.

Ainsi, le lien entre production de l'oral, l'acquisition et l'apprentissage des langues vivantes est bien perçu par les enseignants. Ils relèvent des apports dans l'apprentissage concernant la fluidité et l'aisance avec laquelle les élèves pratiquent l'anglais. Au-delà de l'aspect oral, inhérent essentiellement au fait que l'activité est orale, il est également souligné une utilité qu'en à l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire anglaise. Ainsi, les enseignants pensent que la production de l'oral tient un rôle important pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants.

En comparant avec les données récoltées par le questionnaire à destination des élèves, sur des questions similaires, nous pouvons remarquer un résultat plus nuancé mais qui rejoint en partie les données précédentes. L'aspect nuancé est sûrement causé par le fait que nous avons reçu plus de réponses pour ce questionnaire que le précédent.

La question 4 suivante leur à été posée : “Est-ce que tu penses que les activités d'échange à l'oral avec tes camarades t'on permis de progresser en anglais ?”, voici les résultats obtenus :

4) Est-ce que tu penses que les activités d'échange à l'oral avec tes camarades t'on permis de progresser en anglais ?
50 réponses

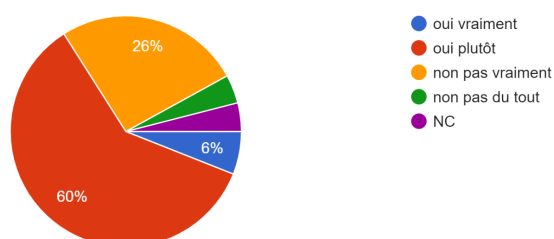


Figure 5 : Diagramme circulaire : lien entre progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les élèves.

Comme nous pouvons le voir grâce à ce diagramme circulaire (Fig.5), les résultats sont plus mitigés, soit 60% des élèves pensent que les activités d'échange à l'oral permettent de plutôt progresser, et 6% "oui vraiment". Or 26% d'entre eux pensent ne pas vraiment progresser grâce à ces activités, avec 3% "non pas du tout" et 3% n'ayant pas fourni de réponses. Ainsi, bien que plus de la moitié des élèves considèrent que les activités d'interactions orales font progresser, une part non négligeable d'entre eux ne voit pas l'intérêt de celles-ci dans leur apprentissage des langues.

Comme pour les enseignants, une question semi-fermée à choix multiples, la numéro 5, leur a été soumise afin que nous puissions relever les raisons pour lesquelles certains pensent que les productions orales participent à les faire progresser :

5) Si oui, cela t'a aidé pour :

33 réponses

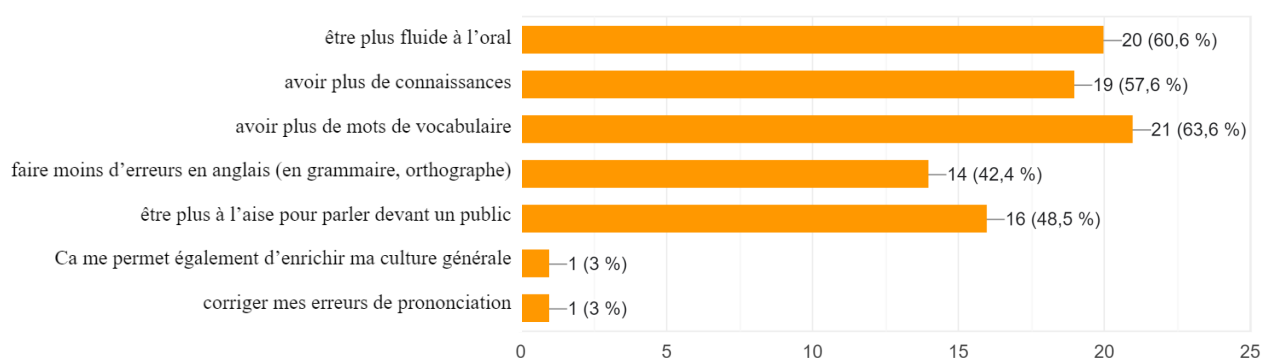


Figure 6 : Histogramme : Les raisons données expliquant le lien entre la production orale et la progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les élèves.

Selon les réponses apportées, 60,6% des élèves ayant répondu qu'ils percevaient le lien entre production de l'oral et l'apprentissage pensent que les activités de production orale aident à être plus fluide. Plus de la moitié pensent que ce type d'activité leur permet d'acquérir plus de vocabulaire et plus de connaissances, et 42,4% d'entre eux pensent faire moins d'erreurs en anglais (grammaire et orthographe) grâce à la pratique de l'oral. La moitié pensent que cela les entraîne à être plus à l'aise à l'oral devant un public, et parmi les réponses ouvertes reçues, 3% des élèves trouvent que les activités d'interaction orale favorisent la correction des "erreurs de prononciation".

Ainsi, contrairement aux résultats obtenus pour les enseignants, les résultats pour les élèves sont plutôt hétérogènes. Effectivement, le lien entre production de l'oral et acquisition des langues vivantes est moins bien perçu par ceux-ci. A peine plus de la moitié des réponses obtenues révèlent une progression dans leur apprentissage de l'anglais lié intrinsèquement à la pratique d'une activité de production orale. Parmi ceux ayant répondu de manière positive, tout comme les enseignants, ils soulignent des apports concernant la fluidité et l'aisance avec laquelle ils pratiquent la langue. Au-delà de l'aspect oral, il est également souligné, tout comme les enseignants, une utilité qu'en à l'acquisition du vocabulaire. Or, tandis que 0% des enseignants pensent que les activités d'interaction orale entre pairs permettent de progresser à l'écrit, 42,4% des élèves pensent faire moins d'erreurs en anglais, en grammaire mais aussi en orthographe donc à l'écrit, grâce à la pratique de l'oral.

II.1.b- Interprétation concernant la perception des élèves et des enseignants sur les apports des activités d'interactions orales dans l'acquisition de l'anglais.

Grâce à notre questionnaire nous avons pu constater que tandis que les enseignants de langues vivantes pensent que la production de l'oral tient un rôle important pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants, l'avis est plus mitigé parmi les élèves, soit 66% pensent de même. De manière générale, nous pouvons tout de même dire que la majorité des réponses soulignent l'importance des activités d'interactions orales dans l'apprentissage de l'anglais.

Parmi les réponses favorables, les enseignants, tout comme les élèves, relèvent que les situations d'interactions orales entre pairs font progresser en ce qui concerne l'aisance à communiquer, c'est-à-dire la fluidité selon les critères d'évaluation de la production orale de Germain et al. (2004), soit pour 75% des enseignants et 60,6% des élèves. Toujours selon les critères d'évaluation de la production orale de Germain et al. (2004), 25% des enseignants pensent que ce type d'activité fait gagner les élèves en précision linguistique, autrement dit tout ce qui concerne le vocabulaire, la prononciation et la grammaire. Il en est de même pour plus de la moitié des élèves ayant répondu favorablement. Nous pouvons également remarquer que les deux panels de sondés relèvent une progression qu'en à la mémorisation de l'input, mais surtout une progression sur l'aspect social. En effet, 100% des enseignants et 48,5% des élèves pensent que multiplier les activités d'interactions orales rendent les situations réelles de communication plus confortables.

Ces différentes données rejoignent en partie ce que nous avons relevé dans notre cadre théorique. En effet, nous avons noté que la production de l'oral représente un point de départ pour l'apprentissage en L2 chez des apprenants débutants. Les interactions orales en classe développent la capacité des apprenants à communiquer en situation réelle de communication avec fluidité (Germain,, 2017). Mais aussi la pratique de l'oral favorise la construction d'une grammaire interne, constituant ce faisant une base d'apprentissage de la langue étrangère (Germain,, 2017).

II.1.c- Résultats concernant la procédure d'observation : la production orale en interaction comme activité favorisant une meilleure acquisition de la langue ?

Ensuite, grâce à la procédure d'observation, nous allons analyser si la production de l'oral tient un rôle important pour accroître la part "intake", c'est-à-dire ce qui est retenu par l'élève, selon le terme employé par Germain et Netten (Germain & Netten, 2010). Afin d'évaluer l'acquisition de la langue selon le type d'activité, nous avons retenu le critère de mémorisation et réutilisation de l'intake appris en cours par les élèves. Pour ce faire nous analyserons deux situations observées, une situation d'enseignement de l'intake grâce à une activité d'interaction orale dans une classe nommée "classe expérimentale" et une situation d'enseignement de l'intake par une activité de compréhension orale dans une classe dite "contrôle". Pour les deux situations nous comparerons les résultats de restitution de l'intake mémorisé par les élèves lors d'évaluations sommatives des jours plus tard. Nous tenterons de voir s'il y a une différence considérable entre un enseignement lors duquel les élèves pratiquent l'oral et utilise l'intake, et une où l'intake est donnée aux élèves de manière passive.

Situation de la classe "contrôle".

Pour commencer nous allons décrire le déroulement de l'activité observée. La situation observée est une activité représentative d'un cours ordinaire pour cette classe de sixième, le jeudi 17 novembre 2022, composé d'élèves dit "ordinaires" et d'élèves appartenant à une SEGPA. Au tableau sont affichés les pronoms personnels en anglais (I, You, He, She, It, We, You, They), que les élèves ne connaissent pas. Il est donné comme consigne d'écouter le dialogue oralisé qui va suivre, créé et oralisé par les enseignantes, et de repérer les éléments qu'ils voient au tableau. L'objectif est de reconnaître ce qu'ils signifient

en français. Ainsi cette activité relève de la compréhension orale. Suite à cette étape, s’ensuit une leçon de grammaire sur “les pronoms personnels”, lors de laquelle les élèves apprennent la catégorie des mots qu’ils ont repérés, leur utilisation, la différence entre le masculin et le féminin et la particularité du “It”. Pendant cette activité, c’est majoritairement l’enseignante qui parle tout en posant de temps en temps des questions à la classe. Ainsi les interactions orales sont rares, et seulement à sens unique, de l’enseignante aux élèves et pas autrement. L’activité se termine par une prise de note de la règle de grammaire par les élèves puis des exercices d’application.

Afin d’analyser l’intake retenue deux semaines après cette activité, nous avons rassemblé les contrôles de connaissances de neuf élèves SEGPA, dans lesquels le premier exercice était une restitution des pronoms vus lors de cette activité de compréhension orale. Effectivement, quinze jours plus tard, le vendredi 2 décembre 2022, les élèves réalisent un contrôle de connaissance dont la première partie est de relier chaque pronom personnel en anglais avec son équivalent en français. Il y avait donc sept éléments à restituer, soit : (I = Je, You = Tu / Vous, He = Il, She = Elle, It = Pour parler d’un objet, d’un animal, de tout ce qui n’est pas humain et qui est singulier, We = Nous, They = Ils / Elles). Il faut prendre en compte qu’entre le cours décrit précédemment et cette évaluation, les enseignantes de langues avaient fait faire plusieurs rappels sur les pronoms en classe pour les élèves.

Afin de lire convenablement les résultats obtenus par cette procédure d’observation, nous avons créé un graphique linéaire :

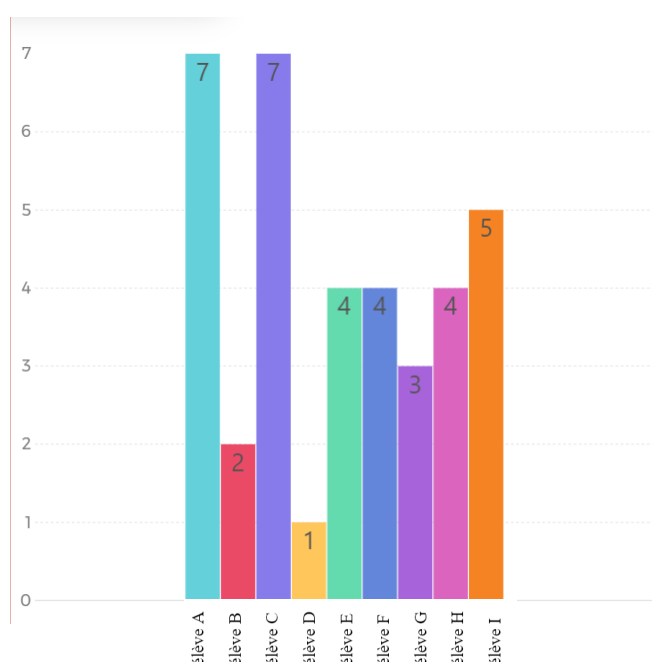


Figure 7 : Histogramme de la part de l’intake retenue par les élèves de la classe “contrôle”.

Nous avons réussi à récupérer les copies de neufs élèves. Ce graphique représente pour chaque élève la quantité d'éléments restituée dans le contrôle de connaissance sur sept éléments enseignés. C'est-à-dire qu'un élève ayant sept éléments retenus sur le graphique a réussi à associer correctement tous les pronoms personnels en anglais avec leur équivalent en français. Ainsi les résultats montrent que seuls deux élèves ont mémorisé tout ce qu'il fallait retenir. Il faut noter que ce sont des élèves habituellement performants et que ce n'était donc pas étonnant. Sinon, quatre élèves soit 44% ont retenu la moitié des éléments et trois élèves soit 34% des élèves ont mémorisé trois éléments ou moins.

De plus, nous notons un élément qui n'est pas visible dans le graphique, mais après cette évaluation, lors d'un rebrassage rapide des connaissances en début du cours suivant, la classe contrôle a encore eu du mal à associer les pronoms personnels avec leurs équivalents en français.

Situation de la classe "expérimentale".

Pour commencer nous allons décrire le déroulement de l'activité observée, ayant eu lieu le vendredi 2 décembre 2022. La situation est non représentative d'un cours ordinaire pour cette classe de sixième, dans la mesure où les activités d'interactions orales ne sont pas courantes. C'est une activité lors de laquelle l'intake est donné aux élèves par le biais d'interactions orales. Les interactions se font essentiellement entre pairs avec parfois quelques interventions de l'enseignante pour soit rectifier une formulation soit diriger l'activité. L'objectif de cette activité est de savoir dire d'où on vient et quelle est notre nationalité en anglais, mais aussi de travailler le -s à la troisième personne du singulier. L'enseignante donne à tous les élèves un drapeau d'un pays anglophone et leur dit qu'il représente leur pays pour cette activité. Elle introduit la structure qu'elle attend grâce à son propre drapeau : "I am Irish because I live in Ireland." (Je suis Irlandaise car je vis en Irlande) et pose la question à l'assistant américain dans la classe "What is your nationality ?" (Quelle est ta nationalité ?). L'assistant répond avec son propre exemple et pose la question à un élève qui répond. Le vocabulaire est donné au fur et à mesure et l'enseignante demande aux élèves de bien mémoriser les structures et le vocabulaire pour quand cela sera leur tour. D'abord c'est l'enseignante qui pose la question à cinq élèves en demandant la structure exacte. Ensuite, les interactions se font exclusivement entre pairs et les élèves font circuler la question et y répondent entre eux. Puis en dyade les élèves réitèrent ce processus sous forme de discussion pour enfin aboutir à une restitution à la troisième personne du singulier en classe entière avec l'enseignante qui demande aux élèves de présenter leur voisin. Le

processus est répété une seconde fois en changeant les drapeaux des élèves pour qu'ils pratiquent la même structure mais avec une autre nationalité. Ainsi la grammaire et le vocabulaire ont été pratiqués en interaction orale, de manière implicite, sans passer par une phase d'explication explicite des principes qui sous-tendent les éléments grammaticaux pratiqués contrairement à la situation de la classe "contrôle". Cette activité s'est terminée sur l'oral et n'a pas abouti immédiatement sur une trace écrite.

Le lundi suivant, le lundi 5 décembre 2022 soit trois jours depuis l'activité, avant de passer à la trace écrite puis aux exercices de restitution des connaissances, l'enseignante réalise une rapide évaluation diagnostique non noté afin de prendre acte de l'intake retenu par les élèves lors du cours précédent pour éventuellement remédier à des soucis de compréhension. Ainsi elle demande aux élèves d'écrire sur un bout de papier la phrase pour dire d'où ils viennent, et éventuellement d'ajouter d'autres éléments du cours précédent dont ils se souviennent s'ils le souhaitent. Il était donc attendu des élèves qu'ils ressortent ce que nous allons appeler la structure 1, c'est-à-dire : "I am...because I live in..." avec la nationalité correspondante au pays.

Comme pour la situation précédente, afin de lire les résultats obtenus par cette procédure d'observation, nous avons créé un graphique linéaire :

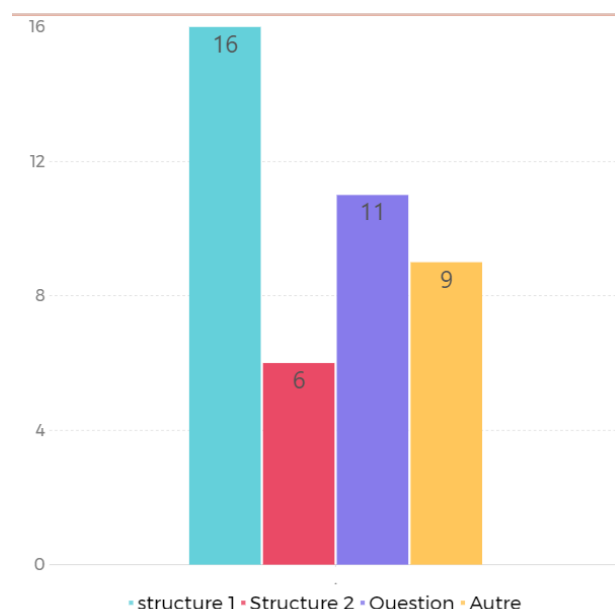


Figure 8 : Histogramme de la part de l'intake retenue par les élèves de la classe "expérimentale".

Pour cette classe, nous avons réuni les résultats de dix-neuf élèves. Ce graphique montre que seize d'entre eux soit 84% des élèves ont retenu la structure 1, soit ce qu'on leur demandait de savoir faire. Ainsi la quasi-totalité des élèves a retenu l'objectif principal de l'activité. Or, cette évaluation n'étant pas fermée, tous les élèves ont donné d'autres éléments qu'ils avaient retenus en plus de la structure 1, ce n'était pas obligatoirement attendu de leur

part. En effet, les résultats montrent que 32% des élèves soit six apprenants ont également ressorti la structure à la troisième personne du singulier, que nous allons nommer structure 2, tout en pensant bien au -s, ce qui n'est pas courant chez des sixièmes. Plus de la moitié, soit onze élèves ou 58% des réponses, ont ressorti la question qui avait circulé ("What is your nationality ?"), et neuf d'entre eux soit 47% des réponses ont redonné d'autres nationalités ou pays qu'ils ont entendu de leur camarade.

De plus, nous notons un élément qui n'est pas visible dans le graphique, mais immédiatement après cette évaluation qui n'a pas occupé toute la séance entière, lors d'un rebrassage en classe entière, la classe expérimentale a très rapidement réussi à re-mobiliser le vocabulaire et les structures sur les nationalités.

II.1.d- Interprétation concernant la procédure d'observation : la production orale en interaction comme activité favorisant une meilleure acquisition de la langue ?

Tandis que pour la classe contrôle seulement 22% des élèves ont retenu la totalité de l'intake enseigné lors d'une activité de compréhension orale, dans la classe expérimentale 84% ont retenu l'intake enseigné et la plupart des élèves ont même retenu plus que ce qui leur était demandé. Nous avons également pu noter une meilleure mémorisation lors des rebrassages les cours suivants, donc sur un plus long terme, chez la classe expérimentale. Dans ce cas-là, les résultats suggèrent que l'activité d'interaction orale a plus permis de stimuler la mémorisation de l'intake par les élèves plutôt que l'autre activité.

Ce lien entre acquisition de langue, que nous avons évalué quantitativement et qualitativement grâce au critère de mémorisation de l'input, et interaction orale semble rejoindre ce que montre la recherche. Pour justifier cela, nous nous appuyons sur les travaux de Germain, C. et Netten, J. dans le cadre de l'ANL, inspiré des travaux de Paradis, M. Effectivement, un des grands principes de leur recherche est l'interaction orale en classe de langue dans le cadre du français immersif. L'utilisation et la répétition authentique d'un langage dans une situation de communication et conversation entre pairs contribue selon eux au développement de la mémoire procédurale. L'acquisition d'une grammaire interne par le biais de l'oral joue un rôle prédominant dans l'apprentissage d'une langue pour les apprenants débutants :

“D’après les recherches en neurolinguistique, l’acquisition d’une grammaire interne nécessite l’utilisation et la réutilisation d’un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence suffisamment élevé pour que le cerveau soit en mesure de détecter les régularités sous-jacentes et de développer les connexions neuronales, ou parcours, qui sont enregistrés dans la mémoire procédurale de l’élève et qui permettent alors à celui-ci de communiquer avec spontanéité (Paradis, 2004; Ellis, 2011)” (Germain, C., & Netten, J. 2012, page 9).

Selon ces recherches, pour maîtriser et apprendre une langue, les élèves doivent interagir entre eux en salle de classe. Notre procédure d’observation illustre ce fait. Dans la classe contrôle l’apport explicite de l’input suite à la compréhension orale n’a pas permis aux élèves de mieux mémoriser celui-ci, ainsi les élèves n’ont su le ressortir suffisamment lors de l’évaluation et ni plusieurs séances plus tard. A l’inverse dans la classe expérimentale, bien que la grammaire n’ait pas été explicitée mais plutôt pratiquée de manière implicite en situation d’interaction orale, les élèves ont tout de même réussi à ressortir l’input enseigné de manière plus spontanée.

Or, bien que nous serions donc tenté de conclure hâtivement et de manière généralisante que cette procédure d’observation illustre le fait que la production de l’oral tient un rôle important pour accroître la part d’“intake” retenue par l’élève. Il nous semble nécessaire de mettre quelque peu ces données en perspective. En effet, l’échantillon relevé pour la classe “expérimentale” est plus important que celui pour la classe “contrôle”, qui est de surplus constitué d’élèves SEGPA en difficulté en anglais pour certains. Ainsi nous pouvons nous demander si les résultats auraient été différents si la classe “contrôle” était une autre classe. De plus, il aurait sûrement été plus significatif d’effectuer la même procédure mais sur le même intake enseigné et sur une période plus longue afin d’évaluer la mémorisation à plus long terme. Ainsi nous pensons que cette procédure illustre bien un exemple du succès des interactions orales pour l’apprentissage d’une langue mais qu’il conviendra d’approfondir davantage celle-ci avec d’autres exemples.

II.1.e- Résultats concernant la pratique des activités d'interaction orale en classe de langue : Une difficile mise en application ?

Après avoir analysé la perception à la fois des élèves et des enseignants sur les apports des interactions orales sur les apprentissages et l'acquisition des langues vivantes, puis les effets sur la mémorisation grâce à la procédure d'observation, nous allons, par le biais des questionnaires, rendre compte de l'application réelle de ces principes. Effectivement, comme nous l'avons remarqué dans notre cadre théorique, un écart important existe entre les recommandations et la pratique.

Pour établir une première approche, nous avons posé la même question aux élèves et aux enseignants, soit la question 3 du questionnaire à destination des élèves et la question I.1 pour les enseignants : “En moyenne, combien as-tu fait d'activités d'interaction orale en classe depuis septembre ? (*interaction orale = moments de discussion avec quelqu'un : comme un débat, une conversation....*). / En moyenne, combien de fois avez-vous mis en place des activités d'interaction orale en classe depuis septembre ?”. Voici les résultats sous forme de diagrammes circulaires :

3) En moyenne, combien as-tu fait d'activités d'interaction orale en classe depuis septembre ? (interaction orale = moments de discussion avec...elqu'un : comme un débat, une conversation....).
50 réponses

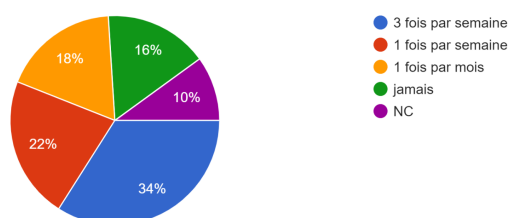


Figure 9 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves.

1- En moyenne, combien de fois avez-vous mis en place des activités d'interaction orale en classe depuis septembre ?
4 réponses

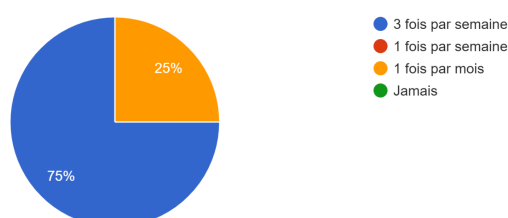


Figure 10 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les enseignants.

Comme nous pouvons le voir grâce à ces deux diagrammes circulaires (Fig.9 et 10), les résultats sont plutôt mitigés. Les résultats montrent que 56% des élèves estiment avoir fait des activités d'interaction orale au moins une fois par semaine ou plus depuis la rentrée, 18% d'entre eux une fois par mois et 16% pensent n'en avoir jamais fait depuis le début de l'année. Sur 50 réponses 10% n'ont pas communiqué de réponses. Ainsi la majorité des élèves pensent avoir fait des activités orales assez souvent, mais une part importante d'entre eux estiment la fréquence de ces activités à une fois par mois, ce qui est peu. Du côté de leur enseignants, 25% des réponses, soit une enseignante, estiment la fréquence des activités d'interaction orale à une fois par mois, corroborant ce que certains élèves pensent, et le reste considère qu'ils en organisent environ trois fois par semaine. Bien que la majorité des résultats semble permettre de démontrer que dans la pratique des enseignants les activités d'interactions orales sont suffisamment fréquentes, nous pouvons apporter un élément de nuance. En effet, en essayant de séparer les réponses appartenant à des quatrièmes et celles appartenant à des sixièmes, nous avons obtenus des graphiques intéressants :

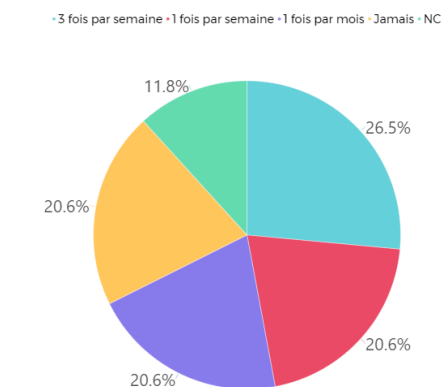


Figure 11 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves de 4ème.

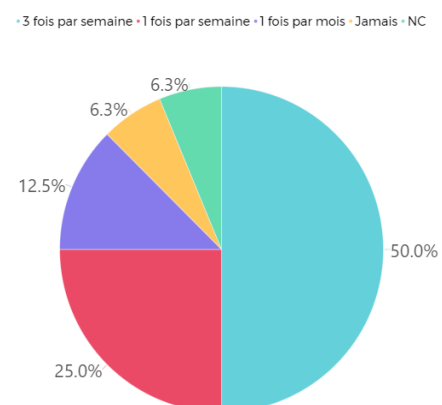


Figure 12 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves de 6ème.

Les résultats de ces diagrammes (Fig.11 et 12), montrent que tandis que la majorité, soit 75%, des élèves de sixième considèrent faire des activités d'interactions orales une fois

par semaine ou plus, à l'inverse moins de la moitié, soit 47,1% des élèves de quatrième pensent la même chose. Parmi les réponses des quatrièmes, 41, 2% estiment la fréquence de ces activités à une fois par mois ou jamais, ce qui semble insuffisant. Dans la mesure où l'oral est prédominant dans les programmes et les pratiques des cycles 2 et 3 pour les langues vivantes, nous supposons que les cours des sixième sont encore largement influencés par ces pratiques. Ainsi cela expliquerait pourquoi ils considèrent faire beaucoup plus d'oral que les quatrièmes. Ces deux graphiques illustrent une réduction des activités de production orales entre pairs au cours du collège.

En effet, grâce à la question I.6 du questionnaire à destination des enseignants, 75% d'entre eux ont admis ne pas pouvoir mettre en place autant d'activités d'interaction orale entre pairs aussi souvent qu'ils le souhaitent :

6- Parvenez-vous à mettre en place des activités d'interaction orale entre pairs aussi souvent que vous le voudriez ?
4 réponses

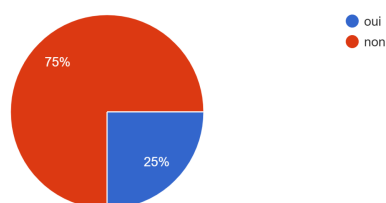


Figure 13 : Diagramme circulaire : Mise en place des activités d'interaction orales entre pairs selon les enseignants.

Les raisons avancées par ceux-ci sont diverses dans la question I.7 (Fig. 14) :

7- Si non, cochez parmi les suggestions suivantes celles qui vous empêchent de le faire ?
3 réponses

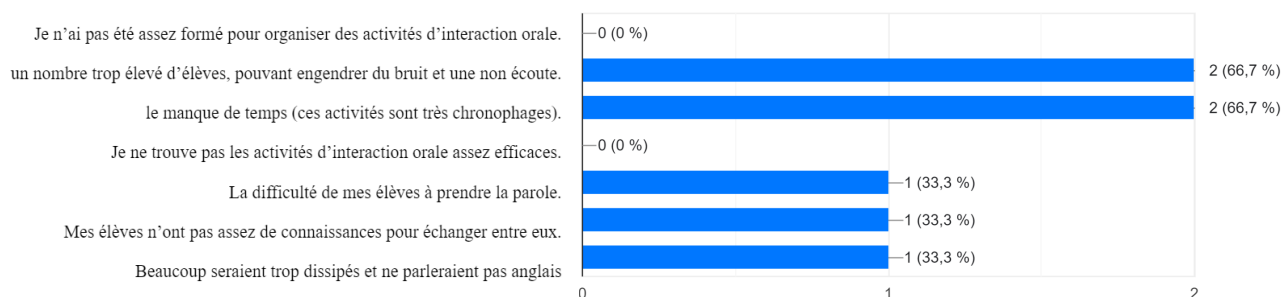


Figure 14 : Histogramme des obstacles avancés par les enseignants à la mise en place d'activités d'interaction orale entre pairs.

Sur trois répondants, deux avancent des obstacles tels que les effectifs trop importants dans les classes pouvant engendrer du bruit et une non écoute des élèves de la production de

leurs camarades, ainsi que le manque de temps dans la mesure où ces activités sont très chronophages. Un enseignant exprime la difficulté de ses élèves à prendre la parole et un autre le fait qu'il considère que ses élèves n'ont pas assez de connaissances pour échanger fluidement et spontanément entre eux.

Pour finir, nous avons interrogé les enseignants, avec les questions I.4 et I.5, pour savoir s'ils enseignaient aux élèves comment interagir à l'oral avec les pairs et si oui de quelle manière :

4- Enseignez-vous à vos élèves comment interagir à l'oral avec des pairs ?
4 réponses

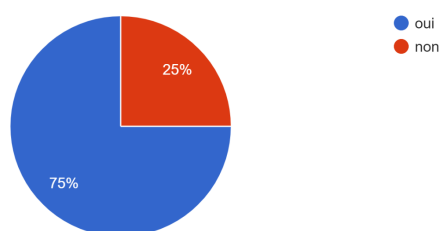


Figure 15 :

Diagramme circulaire : Sondage pour savoir si les enseignants enseignent comment interagir à l'oral avec des pairs aux élèves.

Ce diagramme montre que 75% des enseignants, soit la majorité, enseignent aux élèves comment communiquer avec les autres à l'oral, tandis que 25% ne le font pas. Les réponses avancées dans la question I.5 sont "Je donne des modèles (soit grâce à des documents audio/vidéo) soit en démontrant moi-même", "En proposant un exemple modélisant moi-même".

II.1.f- Interprétation concernant la pratique des activités d'interaction orale en classe de langue : Une difficile mise en application ?

En théorie, et selon les études que nous avons lues et la procédure d'observation que nous avons réalisée, plus on fait d'activités d'échange oral entre pairs plus on facilite l'acquisition et l'apprentissage d'une langue vivante chez l'apprenant débutant. Or l'analyse de nos données nous a permis de remarquer que la théorie n'est pas nécessairement suivie de la pratique.

Nos recherches montrent que l'organisation d'activités d'interaction orales au sein des classes tend à être soit insuffisante, c'est-à-dire 18% des élèves et 25% des enseignants estiment en faire une fois par mois, 16% des élèves pensent même n'en avoir jamais fait depuis le début de l'année. Mais cette fréquence tend aussi à diminuer au fil du collège. Les

quatrièmes estimant pour 47,1% faire des activités d'interactions orales une fois par semaine ou plus, contrairement à 75% des sixièmes.

La majorité des enseignants admettent ne pas organiser autant d'activité de production de l'oral entre pairs aussi souvent qu'ils le souhaitent et ce dû à divers obstacles soutenu par la recherche. Nos résultats entrent en effet en correspondance avec les obstacles à la pratique de l'oral dans les classes de langue relevés par A. Bonnet (2021), autrement dit :

- Le nombre très élevé d'élèves engendrant du bruit et un risque de dispersion.
- Le manque de temps, notamment lié aux effectifs élevés dans les classes dans la mesure faire parler chaque élève individuellement est chronophage.
- La difficulté potentielle des élèves à prendre la parole spontanément dans une langue étrangère.

Pour finir, bien que les enseignants ne peuvent pas réaliser autant d'activités d'interactions orales qu'ils le souhaitent, nous constatons tout de même une volonté d'enseigner la communication orale aux élèves. Notamment en modélisant des exemples.

Ainsi, cela nous a permis de constater l'écart entre les recommandations officielles, les volontés des enseignants, les résultats en faveur de l'oral de la recherche, et la mise en application de ces principes sur le terrain.

II.2- Hypothèse 2.

Notre seconde hypothèse est la suivante : Il est postulé que multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales par l'enseignant est favorable à l'instauration d'un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif. En effet, nous supposons que les activités d'interaction orale permettent davantage de donner du plaisir à communiquer en L2 en motivant et sécurisant les élèves. Ce qui leur permet de gagner en confiance dans leur pratique de la langue.

Pour explorer cette hypothèse, nous allons analyser et comparer les réponses aux questions du recueil de données par questionnaire pour les élèves et pour les enseignants de langues. En premier lieu nous allons analyser le lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière, puis celui entre production de l'oral et motivation. Nous poursuivrons cette analyse sur une réflexion sur la relation entre interaction orale et instauration d'un cadre psycho-affectif rassurant et propice à la prise de parole des élèves.

II.2.a- Résultats concernant le lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière.

Grâce à nos questionnaire, nous avons pu recueillir les perceptions des élèves et des enseignants sur les effets émotionnels de la production de l'oral chez les élèves. La confrontation des deux questionnaires sert à rassembler ces deux points de vue pour recueillir les principales causes de l'anxiété langagière face à l'oral.

Tout d'abord, analyser la perception des enseignants nous donne une première idée de l'impact de la production orale sur les émotions des élèves.

2) Dans une séance essentiellement orale, est-ce que vos élèves prennent la parole en classe ?
4 réponses

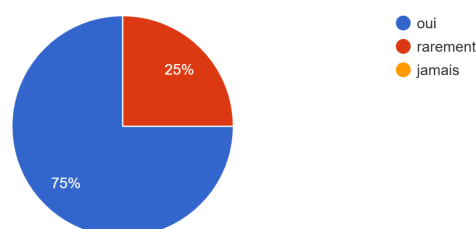


Figure 16 :
Diagramme circulaire : Perception des enseignants sur la fréquence de participation des élèves.

3) Si non ou rarement pourquoi ?
Une réponse

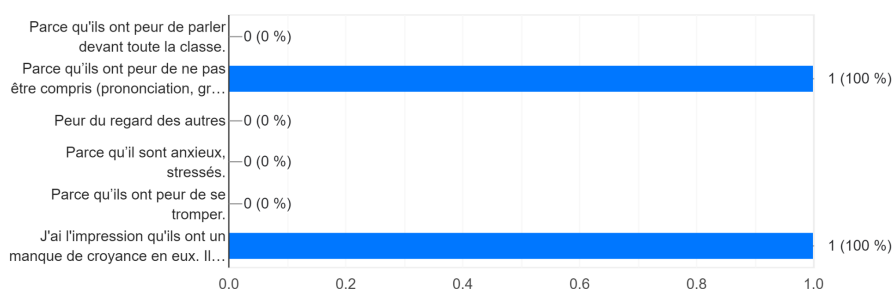


Figure 17 :
Histogramme des obstacles à la prise de parole en classe.

En effet, selon les questions II.2 et II.3 du questionnaire à destination des enseignants, 75% des enseignants pensent que dans une séance essentiellement orale leurs élèves prennent la parole. Les résultats montrent que 25% d'entre eux constatent que leurs élèves ne prennent pas la parole, et les raisons avancées sont "Parce qu'ils ont peur de ne pas être compris (prononciation, grammaire...)" et "J'ai l'impression qu'ils ont un manque de confiance en eux. Ils ne pensent pas avoir le niveau suffisant". Ces premiers résultats nous

permettent déjà d'établir un lien entre l'anxiété langagière et les activités d'interactions orales.

Ces résultats sont approfondis grâce à la question fermées 1 et celle à réponses multiples numéro 2 du questionnaire à destination des élèves.

1) As-tu peur de parler en langue anglaise à l'oral ?
50 réponses

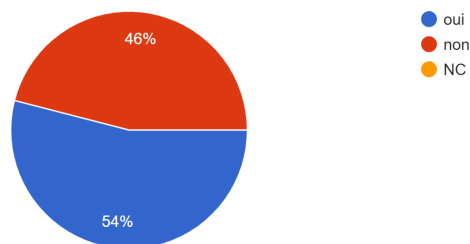


Figure 18 :
Diagramme
circulaire : Taux
d'élèves ayant
peur de parler à
l'oral en anglais.

2) Si oui pourquoi ? (coche les réponses qui te correspondent).
27 réponses

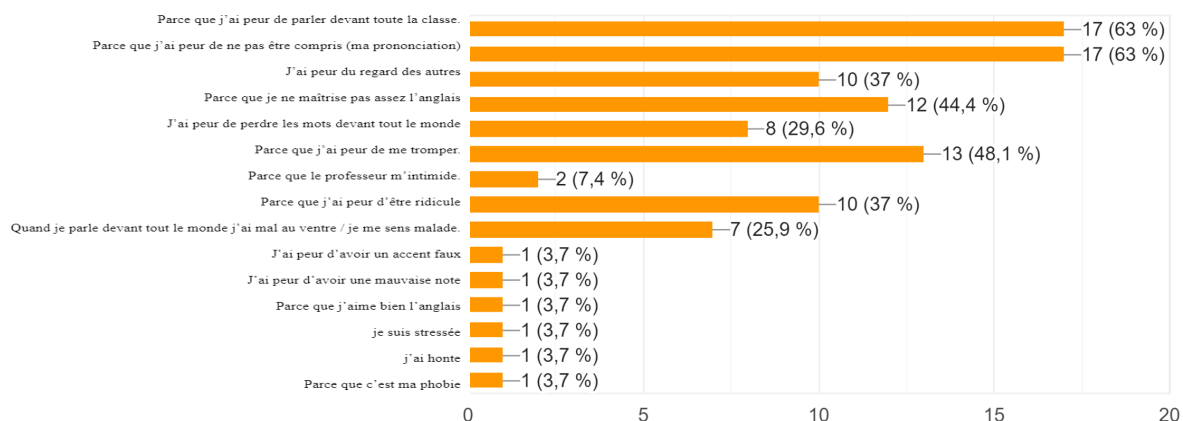


Figure 19 : Histogramme : Sondage sur les raisons de l'anxiété langagière chez les élèves.

Les résultats montrent que sur 50 élèves, un peu plus de la moitié soit 54% d'entre eux ont peur de parler à l'oral en anglais contre 46%. Ce qui correspond tout de même à beaucoup d'élèves. Les obstacles avancés par les élèves à la prise de parole sont variés. En effet, sur 27 réponses, 63% ont peur de parler devant la classe et de ne pas être compris. L'histogramme montre que la moitié d'entre eux craignent de se tromper (48,1%) et pensent ne pas assez maîtriser l'anglais (44,4%). 37% des répondants ont peur du regard des autres et ont peur d'être ridicule, et moins de 30% ont peur de perdre les mots et de parler devant leurs camarades. Une minorité des réponses va jusqu'à relever des symptômes physiques de douleurs (25,9%) face à la prise de parole et le reste relève du stress, une appréhension face

à la note et celle d'avoir un mauvais accent. Afin d'analyser de manière plus synthétique notre histogramme (Fig. 19), nous avons créé un tableau (Fig.20) regroupant les raisons de l'anxiété langagière face à la prise de parole :

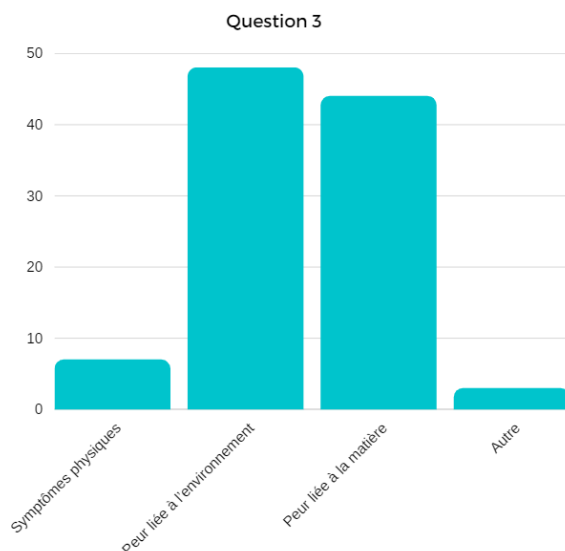


Figure 20 : Histogramme : Tableau récapitulatif des raisons de l'anxiété langagière chez les élèves.

Nous avons regroupé ces raisons en plusieurs catégories. Parmi nos résultats, nous avons remarqué que le plus grand nombre de raisons pour lesquelles les élèves ont peur de l'oral sont en lien avec l'environnement, c'est-à-dire tout ce qui est lié à la peur du regard de l'autre, de la classe ou du regard de l'enseignant. La plupart des élèves, soit 96% des répondants, ont donné une raison appartenant à cette catégorie. Nous pouvons donc dire que c'est la principale raison de l'anxiété langagière apportée par les élèves. L'autre catégorie prédominante est la peur liée à la matière en elle-même, soit la crainte qu'ont certains élèves face à leur prononciation, leur manque de connaissance ou la peur d'avoir une mauvaise note. Il est tout de même important de mentionner qu'une minorité, soit sept élèves, ont exprimé qu'ils ressentaient des douleurs physiques liées au stress de l'activité.

II.2.b- Interprétation concernant le lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière.

Ainsi, nous pouvons établir un lien entre les activités d'interaction orale et l'anxiété langagière. En effet, nous avons vu que la production de l'oral génère pour plus de la moitié des élèves des émotions négatives telles que le stress et surtout la peur. Parfois même allant jusqu'à des symptômes physiques extériorisant ces émotions. De ce fait, nous avons cherché à

en connaître les raisons. Tandis que les enseignants n’y voient que des raisons académiques ou liées à un manque de confiance en soi, nous avons pu constater chez les élèves une réelle appréhension de l’environnement de classe. Force est de constater une légère rupture entre la perception des enseignants sur les obstacles des élèves face à la prise de parole, et les raisons apportées par les élèves.

Souci de réussite, peur de l’échec et crainte du regard des autres sont les sources principales de stress et peur des activités orales pour les apprenants. Cela rejoint les travaux de recherche étudiés dans notre cadre théorique. En effet, nous avons relevé l’effet impressionnant du groupe chez les jeunes apprenants. Chez les adolescents notamment, la classe et les pairs peuvent représenter des obstacles surpassant parfois la crainte de l’échec scolaire. Le groupe a un “[...] pouvoir inhibiteur [...]”. (Mairal & Blochet, 1998, page 40) et les adolescents craignent de manière significative le jugement du groupe, ce qui empêche parfois les plus timides de s’exprimer. De même, la crainte de l’échec académique et de l’erreur génère chez les jeunes élèves une peur de la prise de parole, qu’ils pensent en générale moins bien maîtriser que l’écrit (Cnesco (2019), page 7). Avoir un mauvais accent ou se tromper devant les autres... De telles considérations peuvent donc représenter un frein supplémentaire à la prise de parole des élèves, notamment spontanée, en langue étrangère.

Cela nous permet donc de conclure sur le fait qu’en France, dans notre établissement, les activités d’interaction orale génèrent chez les élèves de l’anxiété. Or, nous supposons que les émotions négatives mènent souvent à un manque de motivation chez les élèves. Ainsi nous allons voir si la mise en place d’activités d’interaction orale est liée à un manque d’implication des élèves ou si elle est, au contraire, motivante, ce qui permettrait de surmonter cet obstacle.

II.2.c- Résultats concernant le lien entre la production de l’oral et la motivation.

Dans la mesure où nous postulons que les mises en place d’activités d’interaction orale par l’enseignant sont propices à l’instauration d’un cadre motivant favorable à l’apprentissage, nous avons donc cherché à comprendre le lien entre motivation et production de l’oral. Pour cela, nous avons demandé aux enseignants de définir ce qu’est pour eux un “élève motivé” dans la question II.1 de leur questionnaire. Les réponses obtenues sont les suivantes : “C’est un élève qui va participer et s’intéresser. Il va être engagé dans l’activité”, “Un élève qui montre un intérêt pour les activités et la compréhension de la langue, participe à l’oral ou fait sérieusement les activités”, “Qui a envie, qui participe, qui est enthousiaste.”

et “élève qui a plaisir à s'exprimer à l'oral et/ou l'écrit, qui est curieux”. Grâce à ces réponses, nous pouvons d'ores et déjà établir un lien entre l'implication des élèves et le fait d'interagir entre pairs notamment. En effet, selon les réponses obtenues, un élève motivé participe et est “engagé”, mais surtout “participe à l'oral” et “a plaisir à s'exprimer à l'oral et / ou l'écrit”. La double occurrence du mot “oral” sur des réponses si courtes et en si peu nombre nous indique que les activités d'interactions orales sont motivantes. C'est ce qui est par ailleurs appuyé grâce à la question II. 4 du questionnaire à destination des enseignants, dans lequel 100% des répondants, soit quatre personnes, ont répondu “oui” à la question : “Selon vous, multiplier les activités d'interaction orale permet-il aux élèves de se sentir plus en confiance à l'oral ?”.

Directement à la suite de cette question, nous avons demandé aux enseignants de préciser pourquoi ils pensent que ces activités motivent, et nous avons obtenus trois réponses : “oui car interagir avec quelqu'un (surtout un camarade) est motivant”, “Car parler entre pairs les met en confiance: ils connaissent leur public”, “Écrire les ennuie, ils apprécient discuter entre eux ou avec le professeur.”. Grâce à ces précisions apportées par la question ouverte, nous remarquons que les professeurs marquent un rapprochement entre les activités d'interaction et l'établissement d'un cadre motivant (“interagir avec quelqu'un (surtout un camarade) est motivant) et rassurant (parler entre pairs les met en confiance). Cela est également mentionné dans les réponses obtenues à la question II. 8 du questionnaire : Pour finir, en quoi pensez-vous que les activités d'interaction orales sont bénéfiques ?. Dans nos résultats, nous avons relevé par deux fois le terme “motivant”, pour parler des bénéfices de ce type d'activité langagière, ainsi qu'une fois le terme “confiance en soi”.

Pour finir, du côté des élèves, nous avons cherché à évaluer la motivation selon l'activité proposée, grâce à la question 7 du questionnaire à destination des élèves. Pour cela nous leur avons donné cinq exemples d'activités orales, soit deux activités d'interaction orale entre pairs : “un débat en classe sur un sujet d'actualité” et “une discussion en petit groupe d'élèves”, deux activités d'expression orale en continu, soit “réciter une pièce de théâtre en classe” et “interviewer quelqu'un”, puis enfin une activité d'interaction orale avec un intervenant extérieur, ici un correspondant. Nous leur avons demandé d'évaluer si ces activités langagières les motivaient “pas du tout”, “un peu” ou “beaucoup”.

7) A quel point ces activités orales en interaction te motivent-elles ? (coche la case que tu veux)

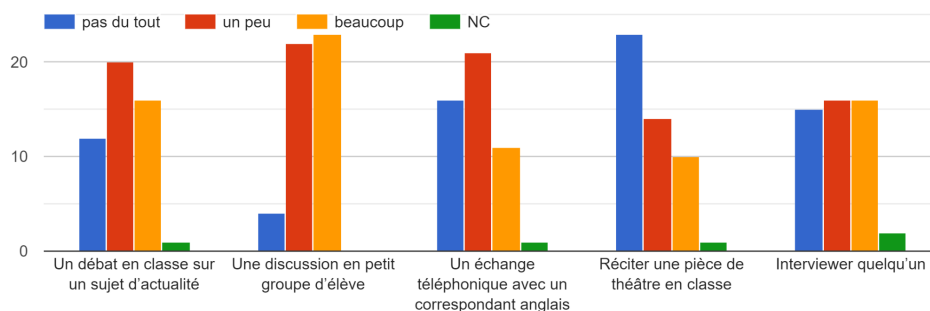


Figure 21 : Histogramme : Sondage sur la motivation selon l'activité langagière chez les élèves.

Selon nos résultats, les activités ayant reçu le plus d'enthousiasme de la part des élèves sont bien celles qui appartiennent aux “interactions orales entre pairs”, avec dans les deux activités, soit le débat et la discussion, plus de 36 et 43 répondants ayant répondu “beaucoup” et “un peu”. A l'inverse, pour l'activité d'expression orale en continue, soit la pièce de théâtre, seulement 10 élèves ont coché “beaucoup”, 14 “un peu”, tandis que 23 des répondant ont coché “pas du tout”. C'est en quoi les réponses apportées par les élèves nous montrent que les activités d'interaction orales tendent à être motivantes pour eux, plus que les activités d'expression orales. La perspective d'une discussion et d'un échange entre pairs, ou avec un correspondant est plus engageante pour les apprenants plutôt que celle de réciter ou effectuer un discours préparé à l'avance.

II.2.d- Interprétations concernant le lien entre la production de l'oral et la motivation.

L'un des leviers pour l'apprentissage d'une L2 en classe est la motivation de l'élève. Celle-ci guide l'élève et le pousse à s'engager dans les activités. En effet, VERPLAETSE ép. MANOÏLOV.P (2017) déclare dans sa thèse de doctorat en citant Raby, F. (2008). :

Raby, qui se place dans une approche constructiviste, propose la définition suivante : “La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir

son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur[...]"(2008, p. 2)

Ainsi pour mieux participer et apprendre en classe, il faut être motivé. Nous avons émis l'hypothèse que la multiplication des activités d'interaction orale est motivante. Selon les résultats obtenus nous pouvons établir ce lien. En effet, du côté des enseignants, nous avons pu recueillir une unanimité quant à l'aspect motivant de l'oral. Les avis recueillis des élèves appuient ces résultats dans la mesure où les activités ayant reçu le plus d'enthousiasme de la part des élèves sont celles appartenant aux "interactions orales entre pairs". Certains considèrent les activités d'interaction orale comme un réel facteur d'implication et d'intérêt porté au cours d'anglais.

Nous avons précédemment vu que dans notre établissement, les activités d'interaction orale génèrent de manière générale chez les élèves de l'anxiété. Peur du regard de l'autre, de l'échec ou du jugement de l'enseignant, les émotions négatives mènent souvent à un manque d'engagement, voire un refus de mise au travail. Dans notre établissement, les activités d'interactions n'étant pas souvent réalisées, nous nous sommes demandé si multiplier ces activités langagières ne permettrait pas de les motiver et de les rassurer face à la prise de parole. Selon VERPLAETSE ép. MANOÏLOV.P (2017) citant Raby, la motivation permet de "déclenche(r) des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue". Les activités d'interaction orale étant motivantes selon nos résultats, elles permettent donc aux élèves de mieux appréhender l'exercice de prise de parole. Ainsi c'est en ce sens que nous pouvons dire que multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales par l'enseignant est favorable à l'instauration d'un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif. Les activités d'interaction orale permettent davantage de donner du plaisir à communiquer en L2 en motivant les élèves.

Or comment remédier à cette anxiété langagière et rassurer les élèves ? Dans notre dernière partie, nous allons analyser quelles sont les stratégies permettant d'instaurer un cadre psycho-affectif propice à la prise de parole.

II.2.e- Résultats à propos du lien entre la multiplication des activités d'interaction orale et une mise en confiance de l'élève : Faut-il multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales pour instaurer un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif ?

Dans notre seconde hypothèse, nous postulons que les mises en place d'activités d'interaction orale par l'enseignant sont propices à l'instauration d'un cadre rassurant favorable à l'apprentissage, nous avons donc cherché à comprendre le lien entre mise en confiance de l'élève et production de l'oral.

Pour cela, nous avons posé la question suivante aux élèves : “Personnellement, qu'est-ce qui t'aiderait à te mettre en confiance / te rassurer pour parler en anglais en interaction orale avec quelqu'un ?”. Pour cette question ouverte, nous avons obtenu trente-cinq réponses, voici un échantillon significatif de celles-ci. Nous avons d'abord reçu des réponses telles que : “un correspondant”, “de discuter en groupe d'élève”, “être en petit groupe et pas devant la classe”. Nous retenons donc que d'une part les élèves considèrent que le fait de parler plus, entre pairs ou dans une situation authentique avec un correspondant, les rassurent pour produire de l'oral par la suite. Se retrouver dans des situations dans lesquelles ils s'entraînent à l'oral et s'habituent à l'activité les met en confiance. D'autre part, beaucoup d'élèves ont répondu en disant que l'instauration d'un cadre bienveillant les aiderait à parler à l'oral. Effectivement nous avons eu des réponses telles que : “Se respecter donc ne pas se moquer si il/elle a du mal à parler en anglais”, “quand on m'encourage”, “Que personne ne se moque”. Ainsi l'enjeu est double, d'une part multiplier les activités d'interaction orale en classe rassure les élèves face à l'exercice, d'autre part il faut d'abord instaurer un cadre rassurant et bienveillant pour favoriser la mise en place de ce type d'activité langagière. Ces deux aspects sont également soulignés dans le questionnaire à destination des enseignants.

Dans le questionnaire à destination des enseignants, pour la question II.4, 100% des répondants pensent que multiplier les activités d'interaction orale permet aux élèves de se sentir plus en confiance à l'oral (Fig. 22).

4) Selon vous, multiplier les activités d'interaction orale permet-il aux élèves de se sentir plus en confiance à l'oral ?

4 réponses



Figure 22 : Diagramme circulaire : production de l'oral et mise en confiance de l'élève.

Dans la question suivante, ainsi que la question II.6, les raisons données à ce consensus sont que habituer les élèves les rassure quant à la prise de parole. Une enseignante souligne : “Cela leur permet de prendre confiance en leur capacité à utiliser l’oral: plus ils pratiquent, plus ils voient qu’ils en sont capables, plus ils prennent des réflexes”, une autre : “Prise d’habitudes, plus on pratique moins on a peur”. Cela rejoint le point évoqué précédemment. Les élèves “craignent moins de faire des erreurs” et ainsi l’environnement psycho-affectif instauré est plus propice à la prise de parole spontanée. Selon nos résultats, multiplier la mise en place d’activités d’interaction orales par l’enseignant est favorable à l’instauration d’un cadre rassurant. Mais, nos résultats de la question II.7 soulignent également un autre aspect. Pour cette question ouverte à objectif d’analyser les stratégies employées par les enseignants pour instaurer un cadre rassurant, nous avons reçu quatre réponses. Une enseignante prépare les activités d’interaction orale en “établissant un climat de confiance”, elle précise que “personne n’est autorisé à se moquer lors d’une participation”. Une autre enseignante répond qu’elle prépare une telle activité en banalisant l’erreur et expliquant aux élèves que “ça fait partie du processus d’apprentissage”. Une autre souligne “bienveillance, encouragement, différenciation” comme les valeurs et stratégies principales dont elle use. Ces résultats appuient sur le fait qu’établir un cadre rassurant est essentiel avant de passer à la production orale selon les enseignants.

II.2.f- Interprétation à propos du lien entre la multiplication des activités d'interaction orale et une mise en confiance de l'élève.

Nos résultats nous invite donc à reformuler notre hypothèse. Tandis que la multiplication d’activités d’interaction orale entraîne effectivement les élèves à s’habituer à l’exercice, ce qui va au final les rassurer face à l’exercice, leur permettant ainsi de moins

redouter l'oral, un autre aspect souligné dans nos résultats est l'importance de rassurer avant de mettre en place une telle activité. Nous pouvons ainsi conclure sur le fait que les mises en place d'activités d'interaction orale par l'enseignant sont propices à l'instauration d'un cadre rassurant favorable à l'apprentissage, mais aussi que rassurer ses élèves avant la production de l'oral est essentiel pour instaurer un cadre favorable à la prise de parole. Pour établir un cadre d'apprentissage rassurant, plusieurs stratégies sont employées par les enseignants, notamment en vue de créer un climat de confiance dans lequel les élèves peuvent s'exprimer sans crainte d'être humiliés ou moqués.

III. BILAN ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.

III.1- Vérification des hypothèses

A partir de notre problématique centrale de recherche nous avons émis deux hypothèses que nous avons tenté de démontrer grâce à notre recueil de données. Nous avons postulé que (H1) la production de l'oral tient un rôle important pour accroître sa part "intake", c'est-à-dire ce qui est retenu par l'élève, selon le terme employé par Germain et Netten (Germain & Netten, 2010) et donc pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants. (H2) Que multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales par l'enseignant est favorable à l'instauration d'un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif. En effet, nous avons postulé que les activités d'interaction orale permettent davantage de donner du plaisir à communiquer en L2 en motivant et sécurisant les élèves. Ce qui leur permet de gagner en confiance dans leur pratique de la langue.

En premier lieu, nous confirmons notre première hypothèse selon laquelle la production de l'oral tient un rôle important pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants. Nous avons en effet pu constater que les enseignants de langues vivantes ainsi que les élèves pensent que la production de l'oral tient un rôle important pour l'acquisition d'une LVE pour des apprenants débutants. Ils relèvent que les situations d'interactions orales entre pairs font progresser en ce qui concerne l'aisance à communiquer, la précision linguistique mais aussi sur l'aspect social en imitant les situations réelles de communication. La production de l'oral représente un point de départ pour l'apprentissage en L2 chez les

apprenants débutants. Ce lien entre acquisition de langue et interaction orale, que nous avons évalué quantitativement et qualitativement grâce au critère de mémorisation de l'input lors de notre procédure d'observation, rejoint les travaux de recherches que nous avons retenus dans le cadre théorique. L'utilisation et la répétition authentique d'un langage dans une situation de communication et conversation entre pairs contribue effectivement au développement de la mémoire procédurale (Germain, C., & Netten, J. 2012, page 9). Nous avons également remarqué les limites posées par la pratique qui ne suit pas nécessairement la théorie, dans la mesure où la pratique des enseignants de langues ayant répondu est insuffisante et souvent contraint par des obstacles tels que le nombre très élevé d'élèves engendrant du bruit, le manque de temps, et le niveau des élèves jugé insuffisant.

En second lieu, nos résultats nous ont permis de valider également notre seconde hypothèse tout en allant plus loin dans la réflexion. Nous avons tout d'abord établi le lien entre production de l'oral et anxiété langagière. En effet, nous avons vu que la production de l'oral génère pour les élèves des émotions négatives telles que le stress et surtout la peur. Parfois même allant jusqu'à des symptômes physiques de douleur. Souci de réussite, peur de l'échec et crainte du regard des autres sont les sources principales de ces émotions négatives qui ont un impact sur la perception que les élèves ont des activités scolaires et leur motivation. La motivation agit sur l'implication en classe et donc sur l'apprentissage. Or nos résultats nous ont montré que la multiplication des activités d'interaction orale est motivante pour les élèves. Les avis recueillis des élèves et enseignants appuient ces résultats. En effet, certains considèrent les activités d'interaction orale comme un réel facteur d'implication et d'intérêt porté au cours d'anglais. Ainsi nous pouvons dire que multiplier la mise en place d'activités d'interaction orales par l'enseignant est favorable à l'instauration d'un cadre rassurant et motivant sur le plan psycho-affectif. Les activités d'interaction orale permettent davantage de donner du plaisir à communiquer en L2 en motivant et sécurisant les élèves. Ce qui leur permet de gagner en confiance dans leur pratique de la langue. Mais pour aller plus loin, tandis que pour certains la multiplication d'activités d'interaction orale permet effectivement d'entraîner les élèves, ce qui va au final les rassurer face à l'exercice, d'autres expriment en plus un besoin de confiance en eux et d'être rassurés avant de pouvoir prendre la parole en classe. Ces résultats soulignent l'importance de rassurer et d'établir un cadre psycho-affectif avant de mettre en place une telle activité, c'est un aspect que nous n'avions pas considéré dans notre hypothèse initiale.

Nous pouvons conclure en soulignant le rapport entre les deux hypothèses, car plus les élèves font des activités d'interaction orale en classe de langues, plus ils sont motivés et entraînés, ce qui instaure un cadre rassurant et motivant favorable à l'apprentissage d'une L2 (H2). La motivation étant un facteur favorisant la participation en classe, si les élèves sont plus impliqués en classe, alors ils sont également plus susceptibles de prendre la parole spontanément. Cela leur permet de progresser dans la mesure où la production de l'oral permet une meilleure mémorisation de l'input (H1). Enfin, plus l'élève progresse, plus il prend confiance en lui et dans sa pratique de la langue et plus il va s'engager et être motivé lors des activités d'interaction orale et ainsi de suite. Cela crée un cercle vertueux. C'est en cela que nos deux hypothèses sont intrinsèquement liées.

III. 2- Perspectives de recherches futures

Dans le cadre de futures recherches, nous pourrions envisager d'approfondir cette réflexion en élargissant tout d'abord le panel de répondants afin de préciser nos résultats et d'être plus représentatif.

Mais nous pourrions surtout étudier la méthode de l'approche neurolinguistique. En effet, nous avons effleuré dans notre cadre théorique certains grands principes de cette méthode de Germain.C et Netten.J. Lors de la construction de notre mémoire et de nos hypothèses, nous n'avions pas encore assez d'information sur la mise en place de séquences relevant de cette méthode ni de tous les principes de celle-ci, et ainsi nous en avons retenus que certains utiles pour évaluer le rôle des interactions orales. Nous pensons maintenant qu'il serait intéressant d'approfondir notre recherche sur le rôle de la production de l'oral en classe de langues en invitant une réflexion sur les effets de l'approche neurolinguistique sur l'apprentissage et la motivation des élèves.

Conclusion du mémoire

Face à des résultats faibles en production orale en interaction en langue étrangère chez les élèves français (Cnesco, 2019) et à la difficile mise en application de telles activités par les enseignants, nous avons cherché à étudier la question du rôle de l'interaction orale pour l'apprentissage des élèves.

Cette réflexion nous a amené à la problématique de notre mémoire : **Comment un enseignement-apprentissage passant par la production orale en interaction permet-il de mettre en place un environnement plus favorable à l'acquisition d'une langue vivante étrangère par des apprenants débutants et à instaurer un cadre psycho-affectif bénéfique à la communication en classe ?**

Nos analyses nous ont permis de relever les bénéfices qu'apportent la pratique de l'interaction orale dans l'acquisition et la maîtrise des langues vivantes étrangères chez les apprenants débutants. En effet, les travaux de Germain et Netten et leur l'approche neurolinguistique nous ont servi de support pour démontrer l'importance de la production de l'oral à des fins sociales, mais aussi à des fins scolaires pour l'apprentissage d'une L2 via le développement d'une grammaire interne (Germain & Netten, 2010). Selon notre recueil de données, les interactions orales favorisent la mémorisation de l'input et sont également des activités motivantes qui engagent à la fois les élèves dans leur apprentissage, mais aussi nécessitent l'établissement d'un cadre psycho-affectif bienveillant.

En tant que future professeure d'anglais, ce travail de recherche nous aura permis de réfléchir à notre pratique afin d'accorder une place plus conséquente aux interactions orales, mais surtout à la parole de l'élève. Il nous a permis de nous rendre compte de l'impact des émotions, notamment négatives, des élèves sur leur participation et en quoi établir un cadre bienveillant permet de réduire cette anxiété langagière. Nous aspirons maintenant à placer au cœur de nos préoccupations l'aspect communicatif de l'enseignement des langues qui semble souvent négligé dans les pratiques actuelles des enseignants de langues.

Table des annexes

Annexe A – Questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes : le rôle de l'interaction orale en classe de langue.....70

Annexe B – Questionnaire à destination des élèves : “Comment te sens-tu quand tu dois parler à l’oral en anglais ?”.....75

Annexes

Annexe A – Questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes : le rôle de l'interaction orale en classe de langue.

Questionnaire à destination des enseignants de langues vivantes : Le rôle de l'interaction orale.

Bonjour à tous !

Je m'appelle Maëlle Dorvault et je suis étudiante en M2 MEEF anglais. C'est dans le cadre de mon mémoire que je propose aux enseignants de langues vivantes de remplir ce questionnaire. Celui-ci va me permettre de mettre en lumière le rôle des interactions à l'oral au sein de l'enseignement des langues vivantes. Il vous faudra **moins de 10 minutes** pour répondre à l'ensemble des questions. Je vous remercie d'avance pour votre intérêt et pour l'aide que vous m'apportez en apportant vos réponses !

***Obligatoire**

Qui êtes-vous ?

1. Matière enseignée : *

2. Classes que j'ai en cours : *

I- Les interactions orales et leurs rôles dans votre pratique :

3. 1- En moyenne, combien de fois avez-vous mis en place des activités d'interaction orale * en classe depuis septembre ?

Une seule réponse possible.

☐ 3 fois par semaine

☐ 1 fois par semaine

☐ 1 fois par mois

☐ Jamais

2- Est-ce que vous pensez que les activités d'interaction orale entre pairs ont permis à vos élèves de progresser en langue étrangère ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ oui vraiment
- ☐ oui plutôt
- ☐ non pas vraiment
- ☐ non pas du tout

3- Si oui pourquoi ?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Ils gagnent en fluidité à l'oral
- ☐ Ils mémorisent mieux l'input donné par l'enseignant en classe.
- ☐ Ils enrichissent leur vocabulaire
- ☐ Ils font moins d'erreurs en langue étrangère (en grammaire, orthographe, phonologie)
- ☐ ça les aide pour s'améliorer en écrit
- ☐ Ils acquièrent plus aisément les connaissances
- ☐ Ils deviennent plus à l'aise pour parler à l'oral devant un public
- ☐ Autre : _____

4- Enseignez-vous à vos élèves comment interagir à l'oral avec des pairs ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ oui
- ☐ non

5- Si oui, comment ? (donner 1 ou des exemples)

6- Parvenez-vous à mettre en place des activités d'interaction orale entre pairs aussi souvent que vous le voudriez ? *

Une seule réponse possible.

☐ oui

☐ non

7- Si non, cochez parmi les suggestions suivantes celles qui vous empêchent de le faire ?

Plusieurs réponses possibles.

☐ Je n'ai pas été assez formé pour organiser des activités d'interaction orale.

☐ un nombre trop élevé d'élèves, pouvant engendrer du bruit et une non écoute des élèves de la production de leurs camarades.

☐ le manque de temps (ces activités sont très chronophages).

☐ je ne trouve pas les activités d'interaction orale assez efficaces pour l'apprentissage de mes élèves.

☐ La difficulté de mes élèves à prendre la parole.

☐ Mes élèves n'ont pas assez de connaissances pour échanger fluidement et spontanément entre eux.

☐ Autre : _____

II- La relation entre émotions et prise de parole à l'oral.

1) Que signifie pour vous un élève motivé ? *

2) Dans une séance essentiellement orale, est-ce que vos élèves prennent la parole en classe ? *

Une seule réponse possible.

☐ oui

☐ rarement

☐ jamais

3) Si non ou rarement pourquoi ?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Parce qu'ils ont peur de parler devant toute la classe.
- ☐ Parce qu'ils ont peur de ne pas être compris (prononciation, grammaire.....)
- ☐ Peur du regard des autres
- ☐ Parce qu'il sont anxieux, stressés.
- ☐ Parce qu'ils ont peur de se tromper.
- ☐ Autre : _____

4) Selon vous, multiplier les activités d'interaction orale permet-il aux élèves de se sentir plus en confiance à l'oral ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je ne sais pas

Si oui ou non, Pourquoi ?

5) Selon vous, les activités d'interaction orale en classe peuvent-elles être motivantes pour les élèves ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je ne sais pas

Si oui ou non, Pourquoi ?

6) Est-ce que vous pensez que lorsque vous rassurez vos élèves, ils échangent en langue cible plus spontanément ? *

7) Comment rassurez-vous vos élèves ? *

8) Pour finir, en quoi pensez-vous que les activités d'interaction orales sont bénéfiques ?

Et voilà ! Ce questionnaire est terminé !

Merci d'avoir pris de votre temps pour le compléter.

Annexe B – Questionnaire à destination des élèves : “Comment te sens-tu quand tu dois parler à l’oral en anglais ?”.

Comment te sens-tu quand tu dois parler à l’oral en anglais ?

Ce questionnaire est anonyme. Ces informations permettront de mieux comprendre ce que les élèves ressentent face à une activité d'interaction orale.

Ta classe (ex : 4eC)

Tu parles quelles langues (ex : Français, Roumain) ?

1) As-tu peur de parler en langue anglaise à l’oral ?

Une seule réponse possible.

☐ oui

☐ non

2) Si oui pourquoi ? (coche les réponses qui te correspondent).

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Parce que j’ai peur de parler devant toute la classe.
- ☐ Parce que j’ai peur de ne pas être compris (ma prononciation)
- ☐ J’ai peur du regard des autres
- ☐ Parce que je ne maîtrise pas assez l’anglais
- ☐ J’ai peur de perdre les mots devant tout le monde
- ☐ Parce que j’ai peur de me tromper.
- ☐ Parce que le professeur m’intimide.
- ☐ Parce que j’ai peur d’être ridicule
- ☐ Quand je parle devant tout le monde j’ai mal au ventre / je me sens malade.
- ☐ Autre : _____

3) En moyenne, combien as-tu fait d'activités d'interaction orale en classe depuis septembre ?

(interaction orale = moments de discussion avec quelqu'un : comme un débat, une conversation....).

Une seule réponse possible.

- ☐ 3 fois par semaine
- ☐ 1 fois par semaine
- ☐ 1 fois par mois
- ☐ jamais

4) Est-ce que tu penses que les activités d'échange à l'oral avec tes camarades t'ont permis de progresser en anglais ?

Une seule réponse possible.

- ☐ oui vraiment
- ☐ oui plutôt
- ☐ non pas vraiment
- ☐ non pas du tout

5) Si oui, cela t'a aidé pour :

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ être plus fluide à l'oral
- ☐ avoir plus de connaissances
- ☐ avoir plus de mots de vocabulaire
- ☐ faire moins d'erreurs en anglais (en grammaire, orthographe)
- ☐ être plus à l'aise pour parler devant un public
- ☐ Autre : _____

6) Penses-tu qu'il est important de s'entraîner à parler à l'oral avec quelqu'un ? Si oui pourquoi ?

7) A quel point ces activités orales en interaction te motivent-elles ? (coche la case que tu veux)

Une seule réponse possible par ligne.

	pas du tout	un peu	beaucoup
Un débat en classe sur un sujet d'actualité	☐	☐	☐
Une discussion en petit groupe d'élève	☐	☐	☐
Un échange téléphonique avec un correspondant anglais	☐	☐	☐
Réciter une pièce de théâtre en classe	☐	☐	☐
Interviewer quelqu'un	☐	☐	☐

8) Personnellement, qu'est-ce qui t'aiderait à te mettre en confiance / te rassurer pour parler en anglais en interaction orale avec quelqu'un ?

Bravo et Merci ! Tu es arrivé au bout de ce questionnaire !

Bibliographie :

- Bonnet, A. (2021). *Enseigner L'oral : Collège/Lycée* (Generation 5).
- Bloch, P., & Mairal, C. (1998). *Maîtriser l'oral*. Magnard.
- de Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (Eds.) 2017. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral* (4. édition). ESF.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique, ANL : Foire aux questions*. Myosotis presse.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : Les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 030.
- Université Paul Valéry, Institut universitaire de formation des maîtres, & France (Éds.). (2003). *Didactiques de l'oral : Actes du colloque organisé par l'université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte*. CRDP Basse-Normandie.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

Sitographie :

• Articles / ouvrage :

- Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no<(sup> 61), 19-24. <https://doi.org/10.3917/lett.061.24>
- Binon, J. & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Éla. Études de linguistique appliquée*, no<(sup> 135), 271-283. <https://doi.org/10.3917/ela.135.0271>
- Cnesco (2019). Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>.

L'approche neurolinguistique (ANL). (2020, 14 décembre). ANL Formation. <https://www.anlformation.com/lapproche-neurolinguistique/>

ORAL : Définition de ORAL. (2012). Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté le 26 décembre 2021, à l'adresse :

<https://www.cnrtl.fr/definition/oral>

Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. (2004). L'Évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 309-332. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.309>

Germain, C., & Netten, J. (2005), *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2*, Retrieved from Academia.edu :

https://www.academia.edu/6255221/Place_et_r%C3%B4le_de_loral_dans_lenseignement_apprentissage_dune_L2

Germain, C. & Netten, J. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique (traduction) : The neurolinguistic Approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114

<https://www.anlformation.com/wp-content/uploads/2019/04/GermainNettenNouveau-paradigme-ANL-Neuro-27-p.pdf>

Nonnon, L. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170, 2-5. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>

VERPLAETSE ép. MANOÏLOV.P (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants* [Thèse de doctorat]. UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - Paris 3.

<https://theses.hal.science/tel-01723907/document>

- **Bulletins officiels :**

Bulletin Officiel Education Nationale spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Retrieved from https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/95/2/spe585_annexe1_1062952.pdf.

Bulletin officiel de l'Education Nationale n°31 du 30 juillet 2020, Annexe 2, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Retrieved from : https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf.

Bulletin officiel de l'Education Nationale n°31 du 30 juillet 2020, Annexe 3, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Retrieved from :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/1/ensel714_annexe3_1312891.pdf.

Autres documents :

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Editions Didier.

Index des figures

Figure 1 : Diagramme circulaire : matière enseignée par les enseignants de langues vivantes.....	40
Figure 2 : Diagramme circulaire : niveau scolaire des élèves.....	41
Figure 3 : Diagramme circulaire : lien entre progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les enseignants.....	42
Figure 4 : Histogramme : Les raisons données expliquant le lien entre la progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les enseignants.....	42
Figure 5 : Diagramme circulaire : lien entre progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les élèves.....	43
Figure 6 : Histogramme : Les raisons données expliquant le lien entre la progression dans l'apprentissage et interaction orale entre pairs selon les élèves.....	44
Figure 7 : Histogramme de la part de l'intake retenue par les élèves de la classe "contrôle".....	47
Figure 8 : Histogramme de la part de l'intake retenue par les élèves de la classe "expérimentale".....	49
Figure 9 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves.....	52
Figure 10 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les enseignants.....	52
Figure 11 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves de 4ème.....	53
Figure 12 : Diagramme circulaire : fréquence des activités d'interaction orale depuis le début de l'année selon les élèves de 6ème.....	53
Figure 13 : Diagramme circulaire : Mise en place des activités d'interaction orales entre pairs selon les enseignants.....	54

Figure 14 : Histogramme des obstacles avancés par les enseignants à la mise en place d'activités d'interaction orale entre pairs.....	54
Figure 15 : Diagramme circulaire : Sondage pour savoir si les enseignants enseignent comment interagir à l'oral avec des pairs aux élèves.....	55
Figure 16 : Diagramme circulaire : Perception des enseignants sur la fréquence de participation des élèves.....	57
Figure 17 : Histogramme des obstacles à la prise de parole en classe.....	57
Figure 18 : Diagramme circulaire : Taux d'élèves ayant peur de parler à l'oral en anglais....	58
Figure 19 : Histogramme : Sondage sur les raisons de l'anxiété langagière chez les élèves...	58
Figure 20 : Histogramme : Tableau récapitulatif des raisons de l'anxiété langagière chez les élèves.....	59
Figure 21 : Histogramme : Sondage sur la motivation selon l'activité langagière chez les élèves.....	62
Figure 22 : Diagramme circulaire : production de l'oral et mise en confiance de l'élève.....	65

Résumé :

Enseigner une langue vivante étrangère, c'est en partie enseigner à parler en situation réelle de communication. Or, les élèves français rencontrent encore de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral dans une autre langue. Entre une valorisation théorique des activités d'interactions orales par la recherche et les Bulletin Officiels, et une réalité bien différente rencontrée sur le terrain, notre réflexion nous amène à considérer les avantages d'un enseignement-apprentissage passant essentiellement par la production orale en interaction, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de la pédagogie en classe.

Grâce à des questionnaires et une procédure d'observation, ce mémoire de recherche nous amène à redéfinir le rôle de la production orale en interaction dans l'acquisition des langues vivantes étrangères chez les apprenants débutants en classe d'anglais. Une approche favorisant l'acquisition d'une langue vivante étrangère, mais aussi l'instauration d'un cadre psycho-affectif bénéfique à la communication en classe.

Mots clés : interaction orale, apprentissage, motivation, anxiété langagière, communication.

Summary :

Teaching a foreign language is partially about teaching to speak in a real communicational situation. However, French students still encounter great difficulties when it comes to expressing themselves orally in another language. Between a theoretical valorization of oral interaction activities by researchers and the National curriculum, and a very different reality encountered in the field, our reflection leads us to consider the advantages of a teaching strategy that essentially involves oral production in interaction, both in terms of learning process and educational benefits in the classroom.

Through surveys and observation, this research paper leads us to redefine the role of oral interaction activities in the acquisition of English by beginners. This approach helps the learning of a foreign language for the learner, but also helps to set up a psycho-affective environment beneficial to communication in class.

Key words : oral interaction, learning process, motivation, language anxiety, communication