

MASTER	
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
M2A MEEF	2 nd degré
Site de formation :	Croix de Pierre

MEMOIRE

LES EFFETS DU RITUEL DE DEBUT DE SEANCE SUR LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE

Dumaine Dorine

Directrice de mémoire
JUAN Pascale (formatrice INSPE)
Membres du jury de soutenance :
- JUAN Pascale (formatrice INSPE) - WEISSBERG Rémi (formateur INSPE et assesseur)
Soutenu le

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En tout premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire pour tout le soutien qu'elle m'a apporté tout au long des recherches et de la rédaction du mémoire. Elle a su porter une oreille attentive dans mes moments de doute et de stress. Je remercie également tous les formateurs de l'INSPE de l'académie de Toulouse pour leur bienveillance et leurs bons conseils tout au long de cette année de stage si particulière.

Je tiens particulièrement à remercier ma tutrice terrain pour ses conseils avisés et justes. Je remercie également le principal de mon collège pour sa confiance. Je tiens à faire une mention spéciale à tous mes élèves. Merci à leur investissement et leur coopération.

Je tiens à remercier ma famille, et mes collègues qui m'ont soutenu dans la rédaction de ce mémoire et durant cette intense année de stage.

Enfin et surtout, je remercie mes plus proches amies qui m'ont apporté leur immense soutien, leurs conseils si précieux et leur dose nécessaire de bonne humeur et de rire.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Table des illustrations.....	6
Table des tableaux.....	7
Introduction	8
1. Cadre théorique et institutionnel.....	10
1.1. Le rituel : définition générale et scolaire	10
1.1.1. Définition générale	10
1.1.2. Le rituel dans l'école	11
1.1.3. Le rituel dans la classe.....	12
1.2. Fonctionnement de la mémoire et méthode de mémorisation	14
1.2.1. Fonctionnement de la mémoire.....	14
1.2.2. Définition du lexique et du vocabulaire.....	15
1.2.3. Méthode de mémorisation du vocabulaire	16
1.3. Prise de parole en classe et le lien avec la confiance en soi	17
1.3.1. Prise de parole en classe.....	18
1.3.2. Lien avec la confiance en soi	19
2. Contexte d'expérimentation.....	21
2.1. Contexte d'établissement	21
2.2. Contexte de la classe	22
3. Protocole, résultats et analyses des données recueillies	23
3.1. Rappel de la problématique et des hypothèses	23
3.2. Le rituel.....	23
3.2.1. Protocole et recueil des données	23
3.2.2. Présentation des résultats et analyses.....	27
3.3. Engagement et confiance en soi de l'élève	32
3.3.1. Protocole et recueil des données	32
3.3.2. Présentation des résultats et analyses.....	34
3.4. Mémorisation du vocabulaire	37
3.4.1. Protocole et recueil des données	37
3.4.2. Présentation des résultats et analyses.....	38
3.5. Facteurs limitants et améliorations	39
Conclusion	41
Références bibliographiques.....	43
Table des annexes	45
Annexe 1. Images et listes de vocabulaire proposées aux élèves	46
Annexe 2. Questionnaire engagement/confiance en soi	50
Annexe 3. Test mémorisation PAP	51
Annexe 4 :Test mémorisation non-PAP	53

Table des illustrations

Figure 1: Les clés pour mieux mémoriser.....	14
Figure 2: Nombre d'élèves ayant au moins un mot de la liste.....	27
Figure 3: Répartition des phrases simples ou complexes.....	28
Figure 4: série 0 (pré-test)	29
Figure 5: série 1	29
Figure 6: série 2.....	30
Figure 7: série 3.....	30
Figure 8: série 4.....	30
Figure 9: série 5.....	30
Figure 10: série 6.....	30
Figure 11: Activité orale	31
Figure 12: Réponses Q3.....	34

Table des tableaux

Tableau 1: Répartition du vocabulaire CECRL.....	25
Tableau 2: Réponse Q1.....	34
Tableau 3: Réponse Q2.....	34
Tableau 4: Réponses Q4.....	35
Tableau 5: Réponses Q5.....	35
Tableau 6: Réponses Q6.....	36

Introduction

Le rituel de début de séance est selon moi, une phase clé dans une séance de cours puisqu'elle fait la transition entre un cours A et un cours B, ou entre un moment A et un moment B. J'ai pu remarquer qu'il peut être difficile pour certains élèves de laisser leur costume d'élève de mathématiques ou d'histoire-géographie à la porte. Cette phase d'ajustement permet en outre l'acquisition de nouvelles connaissances, ou le rebrassage d'anciennes, et cela, sur une courte durée. Depuis le début de l'année, j'utilise ces premières minutes de cours pour permettre aux élèves de s'acclimater en posant des questions de connaissances ou en leur proposant un temps de relaxation pour se détendre après un moment d'agitation comme la récréation. J'ai mis en place, selon les classes, différents rituels : questions de leçon, ou de vocabulaire, temps de relaxation, date et heure. Cela s'est révélé révélateur pour moi, car par ce biais-là, j'ai pu constater que certaines connaissances comme le vocabulaire ou les leçons n'étaient pas entièrement maîtrisées.

Pour ce qui est de l'apprentissage du vocabulaire, je me suis questionnée sur la méthode d'apprentissage, de mémorisation et de test du vocabulaire, mais aussi sur le type de vocabulaire que nous faisons apprendre à nos élèves. Les conditions dans lesquelles ce vocabulaire est appris, et la manière dont est apporté ce savoir à l'élève sont également des points de réflexion pour moi.

Le rituel impliquait pour moi systématiquement la prise de parole spontanée des élèves. J'ai très vite remarqué que les mêmes élèves prenaient la parole et le fait qu'ils levaient la main, ne signifiait pas que leur niveau d'anglais était bon ou très bon. Les élèves dits « perturbateurs » prenaient généralement le dessus sur les bons élèves qui sont d'une manière générale assez timides, voire réservés. Quel que soit le niveau, l'expression orale est souvent faible, peu riche, et hésitante. Les élèves n'osent pas parler alors qu'ils ont tous les outils en main (ou presque). L'expression orale est source d'anxiété pour les élèves d'une manière générale. Ils n'osent pas par peur de se tromper, de décevoir, d'être jugés par leurs pairs, et même de leur enseignant qui est l'ultime juge (Riquois, 2018, p5). C'est cette position frontale où les échanges semblent se faire uniquement entre l'enseignant et l'élève qui prend la parole qui effraie aussi les élèves. L'enseignant malgré sa posture bienveillante, fait figure

d'autorité dans la classe. Les élèves s'exposent et attirent l'attention de tous en prenant la parole. Alors que les élèves doutent de la réponse elle-même, ils doutent également sur la construction de la phrase pour donner la réponse. C'est à partir de ces constats-là que m'est venu l'idée d'instaurer un rituel de début de séance afin d'apporter des éléments de réponses à toutes ces interrogations.

On pourrait se questionner sur le rôle et la fonction du rituel en pédagogie et plus précisément sur l'effet du rituel de début de séance portant sur la mémorisation du vocabulaire et sur la qualité de la prise de parole. Mes hypothèses sont les suivantes :

1. Les élèves ayant eu une liste de vocabulaire à apprendre le réinvestissent en rituel de début de séance et produisent des phrases simples ou complexes.
2. Les élèves confiants prennent plus facilement la parole.
3. La mémorisation du vocabulaire sur le long terme est rendue possible à l'aide de la traduction du mot et d'un pictogramme illustrant ce mot.

Dans un premier temps, nous verrons le cadre théorique et institutionnel qui permettra de définir les termes et notions abordés dans la problématique et les hypothèses.

Ensuite, nous verrons les contextes d'établissement et de classe dans lesquels s'inscrivent l'expérience.

Enfin, nous poursuivrons sur le protocole de l'expérience, les résultats obtenus et leurs analyses.

1. Cadre théorique et institutionnel

Pour mieux comprendre la réflexion, il est important de définir les termes et notions mentionnés en introduction.

1.1. Le rituel : définition générale et scolaire

Dans cette partie, nous donnerons une définition générale au rituel, puis surtout d'un point de vue pédagogique, sa place et sa fonction dans l'école et dans la classe.

1.1.1. Définition générale

Le terme rituel tire son sens premier dans la religion. C'est « l'ensemble des règles fixant le déroulement d'un cérémonial. »¹ Par définition, un rituel est une pratique habituelle, elle est donc répétée et connue de tous. Maisonneuve (1999, p12), quant à lui, définit le rituel comme suit :

C'est un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieu et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré.

Son caractère répété et habituel ne confère pas pour autant l'idée qu'il est répété de manière identique. Comme le dit Houseman (2002, p534), « le rituel n'est pas imperméable à l'improvisation » pour ne pas lasser. Nous observons, par exemple, que dans les sociétés catholiques occidentales, les églises sonnent à heures fixes pour annoncer les différents temps de prière. Ces rituels sacrés sont des temps de prière communs à tous. Ils rythment la journée. Les rituels et les rites marquent la vie des adultes et sont surtout nécessaires au développement des enfants puisqu'ils sont des repères. Ils peuvent être d'ordre personnel : les anniversaires, la perte d'une dent, le mariage ; ou d'ordre social, culturel et traditionnel : fêtes et jours fériés.

¹ Rituel. (s. d.). In *Universalis*. Consulté à l'adresse <https://www.universalis.fr/dictionnaire/rituel/>

1.1.2. Le rituel dans l'école

À l'école comme dans la pratique religieuse, le rituel a sa place et toute la communauté agit et interagit selon ces règles, ces rites. Cependant, ces rituels sont dépourvus d'aspect religieux puisque l'école publique est laïque depuis les lois Jules Ferry de 1882². Le temps de l'école est très ritualisé avec des temps spécifiques pour chaque chose dans le cycle primaire et secondaire. « Le rituel est un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire et qui est de l'ordre du collectif » comme le définit Gioux (2008).

Les rituels ont un rôle prépondérant à l'école, car c'est dans cette instance qu'on impose un cadre strict aux enfants. Bien que le cadre de l'école soit différent de celui de la maison, ils n'ont d'autre choix que de s'y adapter. L'enfant devient élève. Ce cadre est fondamental, car c'est par ce biais-là qu'ils deviennent des adolescents et des jeunes adultes. Ces règles qu'on leur impose sont leur limite à ne pas dépasser. C'est l'idée que Brisset (2010, p67) synthétise à propos de la pensée du pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott :

Donald W. Winnicott disait la nécessité du cadre qui offre une contenance à l'enfant que ce soit à la maison ou à l'école, le souci pour certains se situant justement dans les décalages importants entre des limites très différentes entre les deux lieux.

Dans le cadre de l'école, nous distinguons les rituels institutionnels et les rituels pédagogiques. Un peu comme les cloches des églises qui marquent les temps de prière dans la journée, les sonneries des établissements scolaires marquent le début

² Sénat. (s. d.). LES LOIS SCOLAIRES DE JULES FERRY - Sénat. Consulté le 12 mars 2020, à l'adresse <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>

ou la fin des cours, des récréations, du temps des repas. Ce sont des rituels institutionnels. Les sonneries structurent le temps scolaire, ce sont des repères. Dans mon établissement, tous les jours à heure fixe retentit une sonnerie spécifique, différente de celle pour marquer le début des cours. Elle intervient pour le quart d'heure de lecture où chaque élève et personnel se rend dans la galerie pour lire un livre, ou un magazine pendant quinze minutes. Cela permet également de renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe, à une identité, ici le collège. Il maintient la cohésion du groupe et favorise le vivre ensemble. En d'autres termes, le rituel est un cadre qui rythme la vie scolaire. Il la rythme, mais permet en outre de casser le rythme qui pourrait devenir trop mécanique et stérile.

Qu'en est-il dans la classe ? A-t-il les mêmes fonctions et les mêmes buts ?

1.1.3. Le rituel dans la classe

Intéressons-nous au rituel pédagogique. Le rituel est, selon moi, un élément essentiel d'un cours qu'il soit de langue ou non. Il répond à une organisation spatiale, temporelle et de présentation. Wulf (2003, p65) délimite le rituel comme ayant « un début, une fin et une direction précise ». En effet, il permet plusieurs actions autant pour l'enseignant que pour les élèves. C'est une pratique courante et régulière qui a en premier lieu, un but pédagogique. On compte quatre aspects fondamentaux :

- ❖ Le rituel est à considérer, d'une certaine manière, comme un élément obligatoire de passage, un élément de transition. Il fait la transition entre le cours précédent et le cours actuel. Dartiguenave (2012, p82) développe l'idée d'acculturation, que l'on peut tout à fait appliquer à la classe. Les élèves sont capables d'adaptation et d'assimilation. Le rituel permet donc la remise au calme après un moment d'agitation comme la récréation. Il laisse place à la concentration et à la mise au travail. Ailleurs comme dans la classe, instaurer un rituel, c'est installer une routine rassurante. Cependant, elle n'est, en aucun cas, figée, mais bien au contraire variée et créative. On pourrait même dire 'à chaque cours, son rituel'. Le rituel s'adapte à la classe, aux élèves et aux éléments d'enseignement. Il pourrait même faire l'objet d'une différenciation. En bref, il s'adapte au gré de l'enseignant, de sa discipline et de l'environnement pédagogique. Sa fonction majeure étant de transmettre des savoirs, savoirs-faires, et savoirs-être.

- ❖ Le rituel permet à l'enseignant de rebrasser des notions, et du vocabulaire vu aux cours précédents, mais aussi de voir où en sont les apprentissages et ce, d'un rapide coup d'œil puisqu'il est de courte durée : entre cinq et dix minutes. Pour les élèves, il s'agit principalement de mettre le costume de l'apprenant d'une matière X ou Y. Cela lui permet donc de se remettre dans le bain et de se rafraîchir la mémoire sur ce qui a été vu précédemment. En outre, il « développe l'autonomie par son caractère connu »³. Comme le professeur d'anthropologie et d'éducation à l'université libre de Berlin Christophe Wulf (2003, p69), « les rituels réfèrent les professeurs et les élèves les uns aux autres, les lient dans un agir commun et créent une communauté scolaire où chacun sait ce qu'on attend de lui ». Tout le monde trouve sa place et sait quoi faire, quand, comment et pourquoi. Chacun y joue son rôle.
- ❖ Les élèves, qu'ils soient du premier ou du second degré, ont besoin de la répétition pour apprendre et assimiler ce qui est nouveau et/ou complexe à retenir. Le rituel est donc le moment idéal pour fixer durablement et de manière rapide. Ils sont de ce fait un gain de temps ! Un gain de temps pour les élèves et l'enseignant.
- ❖ Enfin, le rituel ne fait pas l'objet d'une évaluation notée, car il a pour but de mettre en confiance et non de stresser les élèves. Le but est d'entrer dans le cours de manière sereine et sécurisante afin que l'élève puisse par lui-même « oser entrer dans les activités d'apprentissage et se mettre en danger, en risque d'échec ».⁴

³ Rituels | Tous à l'école. (s. d.). Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse <http://www.tousalecole.fr/content/rituel>

⁴ Ibidem

En conclusion, le rituel a différents intérêts selon ses acteurs. Il favorise le vivre ensemble et fédère le groupe classe dans le sens où il installe des habitudes de travail, apporte du savoir, fait respecter les règles de vie de classe et automatise une pratique.

1.2. Fonctionnement de la mémoire et méthode de mémorisation

L'intérêt de cette partie est de voir le fonctionnement de la mémoire. Nous définirons ce que sont le lexique et le vocabulaire. Comment la mémoire marche-t-elle ? Quelle méthode pour mieux mémoriser du vocabulaire ?

1.2.1. Fonctionnement de la mémoire

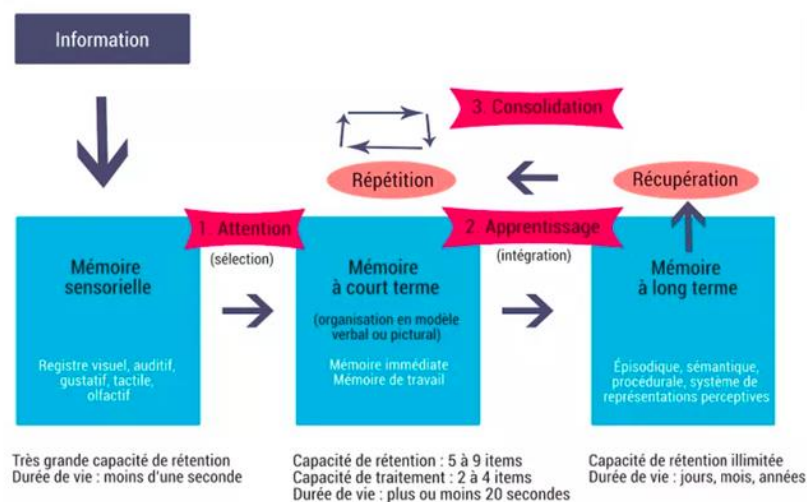


Figure 1: Les clés pour mieux mémoriser

Le fonctionnement de la mémoire est complexe. « La mémoire correspond à l'expression (actualisation) dans le comportement présent d'une information à laquelle

on a été confronté antérieurement ». ⁵ Pour pouvoir mémoriser une information, elle doit passer par l'un des 5 stimuli sensoriels : la vue, le toucher, l'ouïe, l'odorat, le goût. C'est la mémoire sensorielle. Cela concerne la phase d'encodage. Vient ensuite le stockage. L'information va être stockée dans le but d'y rester sur le long terme. La phase d'apprentissage est faite pour passer de la mémoire à court terme, qui est de l'ordre de la seconde, à la mémoire à long terme, qui est de l'ordre du jour, du mois ou de l'année. Enfin, vient la phase de restitution et de réutilisation de l'information, aussi appelée récupération. Avec le schéma ci-dessus (figure 1) ⁶, nous comprenons donc que la consolidation passe par la répétition. En d'autres termes, il ne suffit pas que d'une fois pour retenir. (Gerrig & Zimbardo, 2013)

1.2.2. Définition du lexique et du vocabulaire

Tout d'abord, définissons ce que sont le lexique et le vocabulaire. Ce sont deux termes que nous utilisons bien souvent en place et lieu de l'autre, pensant qu'ils sont des synonymes stricts. Or, le lexique est l'ensemble faisant partie d'une langue donnée. Un dictionnaire rassemble donc le lexique d'une langue. Le vocabulaire se définit comme une sous-catégorie du lexique. C'est l'ensemble des mots connus et employés par une personne. Dans le domaine de l'enseignement, nous enseignons donc du vocabulaire plus que du lexique (Picoche, 2011).

⁵ Roulin, J.-L. (2006). *La mémoire ou les mémoires: développement et apprentissage*. Présenté à Mémoire et apprentissages, Combe de Savoie. Consulté à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/memoire_apprentissage/JL_ROULIN.pdf

⁶ Les clés pour mieux mémoriser. (2018, septembre 20). Consulté à l'adresse <https://profpower.livrescolaire.fr/les-cles-pour-mieux-memoriser/>

1.2.3. Méthode de mémorisation du vocabulaire

Comment fait-on pour apprendre du vocabulaire ? Comment s'acquiert-il ?
Quelle méthode ?

Van der Linden (2006, p40) affirme « qu'en langue maternelle, la plupart des mots s'apprennent de façon accidentelle, c'est-à-dire sans qu'il y ait effort conscient ou intentionnalité de la part du locuteur. » Il est clair que les apprenants d'une langue étrangère, pour pouvoir communiquer plus aisément, doivent passer par une phase d'apprentissage consciente du vocabulaire. En d'autres termes, les apprenants doivent dans les premières étapes d'apprentissage d'une langue, se confronter à l'exercice d'apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer et comprendre les bases. La rencontre de nouveaux mots dans des supports écrits ou audios est la source principale de difficulté pour les apprenants d'une langue. Stahl (1986, p663) explique qu'un mot est considéré connu dès lors qu'une définition, un synonyme ou un antonyme est connu et le mot mis en contexte : "A person who "knows" a word can be thought of as having two types of knowledge about words that we know – definitional information and contextual information". C'est dans cette optique qu'on peut imaginer qu'un mot sera retenu sur le long terme. Le mot de vocabulaire prend alors tout son sens une fois posé dans son contexte.

Dans son article, Van der Linden (2006, p40) affirme qu'un des meilleurs moyens d'apprendre une langue et de « [créer] une association sémantique et visuelle ». À la découverte d'un nouveau mot l'apprenant va essayer de déduire son sens à partir de ce qu'il connaît le mieux : sa langue maternelle. Certains mots peuvent avoir une forme similaire, alors l'apprenant déduit le sens du mot. C'est ce que Paivio & Desrochers (1981) ont appelé la « key word method ». Elle est définie comme suit: « when a person uses what a word sounds like to visualize something memorable that will help

them later recall the definition. »⁷ En d'autres termes, on retient plus facilement un mot lorsque nous en faisons une visualisation mentale: par sa représentation réelle ou par sa forme. Dans son article, Van der Linden (2006) explore l'idée de Paivio (1971) du « dual code » ou double codage. Elle synthétise cette théorie en disant que la mémorisation des mots passe par « la forme écrite du mot [et] l'image représentant son référent ». Cette méthode peut s'avérer efficace, mais peut parfois être trompeuse. En effet, certains mots appelés « faux-amis » nous mettent sur la mauvaise piste et n'ont pas le même sens. Par exemple, l'adverbe 'actually' en anglais ne se traduit pas par 'actuellement' comme on pourrait le penser de premier abord, mais par 'en fait' ; ce qui n'a plus du tout le même sens. De plus, on aurait du mal à se faire une représentation visuelle et mentale pour 'actually' ou 'en fait' qui restent des mots abstraits.

L'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire sont rendus plus aisés par du vocabulaire de la vie de tous les jours. En effet, il est plus susceptible d'être utilisé que du vocabulaire spécifique, en particulier chez les apprenants débutants. C'est pour cela qu'on dit que le vocabulaire appris doit avoir un but. Nous n'apprenons pas du vocabulaire pour rien. L'apprentissage du vocabulaire émane d'un besoin. C'est parce qu'il nous manque du vocabulaire pour communiquer ou transmettre un message que nous devons en apprendre.

1.3. Prise de parole en classe et le lien avec la confiance en soi

Nous aborderons dans cette dernière partie du cadre théorique la question de la prise de parole en classe. Quels sont ses moteurs ? Ses freins ? Quels liens trouve-t-on avec la confiance en soi ?

⁷ Keyword Method: Definition & Examples. (2016, December 12). Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/keyword-method-definition-examples.html>

1.3.1. Prise de parole en classe

La communication qu'elle soit verbale ou non-verbale est à la base de tous nos échanges humains. Mais concentrons-nous plutôt sur la communication verbale en classe de langues vivantes. Crosnier & Décuré (2018, p1) assurent que

L'expression orale en langue vivante, largement préconisée en Europe (CECRL), est devenue en France une préoccupation majeure pour les premiers et seconds cycles, et les compétences orales des jeunes apprenants font l'objet d'évaluations régulières.

La prise de parole en classe est très variée, peut-être même plus en cours de langue que dans un autre cours. Les échanges se font entre élèves (relation élève-élève), et entre les élèves et l'enseignant (relation élève-enseignant et enseignant-élève). Les échanges sont donc trilatéraux. On qualifie la prise de parole comme étant la manifestation de tous les échanges possibles en classe : de la répétition, la reformulation, la correction, la prise de parole spontanée, en passant par les bavardages, les questionnements et les réponses. La prise de parole en classe est d'autant plus importante en cours de langues que dans n'importe quel autre cours. Comme le dit Alexander (2009, p35), « la parole, en classe, a toujours été considérée essentiellement comme un outil d'enseignement efficace ». Pour l'enseignant, il s'agit de transmettre des connaissances, provoquer une réflexion et pour les élèves de poser des questions et trouver des réponses. La publication du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) en 2001 définit les différents niveaux de maîtrise d'une langue. Il inclut toutes les activités langagières d'une langue vivante à savoir : l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite en continu et depuis peu, l'expression écrite en interaction (Eduscol, s.d.). L'oral compte pour la moitié des activités langagières. À noter que l'oral comporte des facteurs invisibles que l'écrit n'a pas : le débit, l'accent, l'intelligibilité, les gestes, la fugacité du message, etc. Ce sont justement ces facteurs qui rendent l'acquisition de nouveaux savoirs plus complexes. C'est ce qu'affirme Crosnier & Décuré (2018, p1): « la qualité de la langue, de la phonétique, les procédures de correction, l'aisance et le débit sont au cœur des préoccupations en matière d'acquisition d'une L2 à l'oral. » L2 comprendre langue autre que sa langue première/native. La communication orale est donc nécessaire,

car une langue vivante ne peut se limiter à l'écrit et à la lecture, elle se doit d'être entendue et manipulée. Riquois (2018, p3) précise « on pourra alors veiller à laisser des espaces de parole pour les élèves où ceux-ci auront la possibilité de s'exprimer ». En effet, il faut provoquer par des exercices ou des questionnements des moments où l'élève pourra s'exprimer, s'interroger, où il se mettra dans une position active.

1.3.2. Lien avec la confiance en soi

La classe est un lieu vivant dans lequel des individus pourvus d'émotions évoluent et interagissent. Toutefois, la prise de parole représente une source majeure d'anxiété chez les élèves. Nous ne pouvons parler de confiance en soi, sans parler d'émotions. En effet, cet aspect déstabilisant des langues pousse les élèves à agir dans la spontanéité, dans l'instant. Ce qui peut les empêcher de prendre la parole est le manque d'outils lexicaux, de grammaire ou de phonétique en leur possession. À cela s'ajoute la part d'émotion. Les émotions, ces expériences intenses, conduisent les hommes depuis toujours et l'adolescent n'en est pas exempté. Robert Plutchik (1991) définit six émotions fondamentales parmi lesquelles la joie, la tristesse, le mépris, la peur, le dégoût et la honte. Chez les adolescents, ces émotions peuvent passer par la frustration de ne pas pouvoir s'exprimer par manque de ressources, la colère quand le travail ne paye pas, la joie quand il finit par payer, l'anxiété et la peur ou encore le doute de ne pas réussir à atteindre les objectifs fixés par lui-même ou l'enseignant. Riquois (2018, p3) affirme qu'« en classe, la prise de parole est une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant. » Cela n'est pas à négliger quand on sait que certains élèves ne préfèrent pas prendre la parole par peur d'être ridicule, qu'on se moque d'eux ou qu'on les gronde, car ils n'ont pas eu la bonne réponse ou le bon accent. C'est d'ailleurs ce qui est avancé par Hawkes (2011, p7) « Nous craignons qu'il [l'autre] nous critique, nous regarde de haut, nous envahisse, nous agresse, nous trouve ridicules – par-dessus tout, nous redoutons d'être ridicules, maladroits, ineptes... »

Évidemment, la confiance en soi tient son rôle dans la prise de parole de l'élève. « La confiance en soi donne les moyens à l'apprenant de prendre la parole plus

fréquemment, de prendre des risques en faisant des propositions et de signaler ses difficultés lorsqu'il en rencontre » (Riquois, 2018, p4).

2. Contexte d'expérimentation

Pour mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, il en vient de définir le contexte d'établissement et le contexte de classe.

2.1. Contexte d'établissement

J'enseigne l'anglais depuis la rentrée de septembre 2019 dans un collège rural du Gers de 456 élèves comportant cinq classes de sixièmes, six classes de cinquièmes et quatre classes de quatrièmes et de troisièmes. Chaque niveau comporte une classe SEGPA. Le collège est classé E3D et accueille le dispositif devoirs faits, ainsi qu'une classe ULIS. À l'heure de la rédaction de ce mémoire, le projet d'établissement n'est pas encore établi, il est en cours d'écriture.

Pour ma part, j'enseigne à deux classes de cinquième (5e) et une classe de quatrième (4e). C'est un collège assez récent qui souhaite s'orienter vers les langues. Le collège propose l'anglais en LV1, l'espagnol et l'allemand en LV2 et le latin en option. Le pôle de langues a plusieurs projets dont certains sont interlangues. Tous les élèves de 4^e sont allés voir une pièce de théâtre en anglais authentique en janvier. Les élèves germanistes de 4^e ont effectué une sortie culturelle en décembre. Depuis le mois de décembre, les enseignantes de langues préparent la semaine du goût qui devait avoir lieu en avril. C'était l'occasion de mutualiser les idées et d'amener les langues en dehors des salles de classe et jusque dans les assiettes. Ce genre de projet permet de montrer aux élèves que les langues sont bien plus que des matières scolaires où ils apprennent du vocabulaire, des leçons de grammaire, mais qu'en apprenant des langues, on apprend une culture, une façon de vivre, de manger.

Le système de notation est un peu différent du système conventionnel chiffré que l'on connaît tous. En effet, l'évaluation se fait par compétences avec un système de couleurs qui se décompose en quatre niveaux de maîtrise : rouge (maîtrise insuffisante), jaune (maîtrise fragile), vert clair (maîtrise satisfaisante), vert foncé (très bonne maîtrise). Les arguments en faveur de l'adoption de cette notation sont de noter les élèves de manière plus juste et de rendre la notation plus accessible et transparente aux élèves. En étant plus transparent ce sur quoi ils sont évalués, les élèves savent où se placer et les points de non-maîtrise, d'amélioration et de maîtrise. De ce fait, cela a un effet direct sur l'apprentissage et l'estime de soi de l'élève. La

notation chiffrée aurait tendance à donner un effet de classement et de comparaison parmi et entre les élèves, effet qu'on retrouve moins avec les compétences. L'élève peut ainsi se concentrer sur la compétence plutôt que la note en elle-même. Il s'agit donc de noter l'acquisition ou la non-acquisition des savoirs, savoirs-faires et savoirs-être des élèves.

Un autre projet encadre et rythme la vie du collège. Tous les jours, à heure fixe, une sonnerie retentit pour annoncer le quart d'heure de lecture. Les élèves et les personnels se réunissent dans la galerie du collège pour lire un livre, une BD, un magazine. Mis en place depuis le début de l'année, ce dispositif soude les élèves et développe la compétence de lecture. Les élèves peuvent lire en français, mais également en anglais ou en allemand. En fait, c'est un moment de cohésion.

2.2. Contexte de la classe

L'expérience menée s'est faite sur mes classes de 5e. La classe E est la classe avec laquelle j'ai décidé de mener ma recherche : c'est la classe expérimentale. La classe comporte 27 élèves : 15 filles (55.54%) et 12 garçons (44.43%). Parmi ces élèves, on compte une native canadienne ainsi que deux PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), deux PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) et un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative). 14 élèves font de l'espagnol (51.85%), 9 de l'allemand (33.33%) et 6 du latin (22.22%). C'est une classe plutôt dynamique à l'oral.

La classe témoin (classe T) comporte 24 élèves : 13 filles (54.16%) et 11 garçons (45.83%). Parmi ces élèves, on compte deux PPS et un PAP. 100% des élèves font espagnol. Il y a de bons élèves, mais ils sont pour la plupart réservés et hésitants à l'oral. Ce sont les élèves avec plus de difficultés qui prennent le dessus.

Dans toutes les salles où j'enseigne, les tables sont disposées de manière classique, c'est-à-dire en autobus.

3. Protocole, résultats et analyses des données recueillies

Dans cette dernière partie, je vais aborder en détails le protocole mis en place pour le rituel de début de séance, l'évaluation de l'apprentissage du vocabulaire et la confiance de l'élève. Vont suivre ensuite les résultats de l'expérience et l'analyse des données.

3.1. Rappel de la problématique et des hypothèses

Je rappelle la problématique retenue en introduction. On pourrait se questionner sur le rôle et la fonction du rituel en pédagogie et plus précisément sur l'effet du rituel de début de séance portant sur la mémorisation du vocabulaire sur la qualité de la prise de parole. Je rappelle que les hypothèses étaient les suivantes :

1. Les élèves ayant eu une liste de vocabulaire à apprendre le réinvestissent en rituel de début de séance et produisent des phrases simples ou complexes.
2. Les élèves confiants prennent plus facilement la parole.
3. La mémorisation du vocabulaire sur le long terme est rendue possible à l'aide de la traduction du mot et d'un pictogramme illustrant ce mot.

3.2. Le rituel

Dans cette partie, je vais détailler le protocole du rituel et analyser les données recueillies.

3.2.1. Protocole et recueil des données

Pour mesurer l'apprentissage du vocabulaire, j'ai voulu procéder en donnant une liste comportant plus ou moins cinq mots dans chaque liste et tester leur réinvestissement lors du rituel de début de séance au cours suivant (annexe 1). Le fait de réinvestir donne un ancrage au lexique étudié et favorise la mémorisation. Le but étant d'inscrire le vocabulaire dans la mémoire à long terme. Le rituel consistait à décrire un support iconographique en donnant des mots ou en faisant des phrases. Les mots de la liste étaient en lien avec le support. Le but était d'enrichir le vocabulaire des élèves sans pour autant les surcharger dans leur travail, surtout lorsque l'échéance était courte. Il faut bien sûr penser à ne pas surcharger les élèves et penser qu'ils ont d'autres disciplines à travailler. L'acquisition de vocabulaire peut être difficile pour certains donc en limitant cette liste à cinq mots, je pouvais m'assurer que

l'apprentissage soit faisable et réalisable pour la plupart des élèves, même ceux en grande difficulté. Plusieurs approches s'offraient à moi : donner la traduction brute du mot, accompagner d'un pictogramme pour illustrer le mot, donner une définition, mettre le mot dans le contexte d'une phrase. J'ai finalement opté pour la traduction et/ou accompagné de pictogrammes lorsque cela était possible. Les pictogrammes permettaient une certaine accroche visuelle et pouvaient ainsi faciliter l'apprentissage. J'ai d'ailleurs choisi des pictogrammes très simples, en noir et blanc sans trop de détail. Ainsi, le repérage de l'objet était facilement fait. De plus, j'utilise les pictogrammes très fréquemment pour les consignes et j'évite ainsi de passer par le français. Les verbes de consignes tels que *circle* ou *underline* sont facilement imitables sans avoir recours au français. Cette méthode était donc connue des élèves. À noter également que certains mots ou expressions sont difficiles à mettre en pictogramme notamment les mots abstraits, par exemple : *lovely*. L'éventualité de mettre une courte définition du mot aurait rendu la tâche encore plus contraignante si en plus de ne pas connaître la signification du mot, des mots de la définition sont inconnus. L'idée de mettre le mot dans une phrase était une piste intéressante et envisageable puisque le mot est mis dans son contexte, il ne peut y avoir d'erreur sur la structure et l'utilisation du mot. Cependant, la traduction simple d'un mot se veut parfois être la méthode la plus efficace et la plus rapide.

Je n'ai pas restreint mes supports et mes listes de vocabulaire à un thème particulier. J'ai décidé de balayer plusieurs thèmes. L'intérêt était de voir des mots de différentes natures ou des expressions. Dans ces listes se trouvaient des mots servant à décrire l'image tels que des objets (ex : *balcony*), des verbes (ex : *to walk the dog*), des adjectifs (ex : *chequered*), de la description spatiale (ex : *in/on the background*), des mots de liaison (ex : *moreover*), ou des courtes expressions (ex : *I think that...*). La difficulté du vocabulaire variait également. À l'aide du dictionnaire Oxford, j'ai pu classer le vocabulaire en fonction du niveau CECRL, allant du niveau introductif A1 au niveau de maîtrise C2. Le tableau ci-dessous reprend ce classement (tableau 1). Le plus grand nombre de mots se trouve dans le niveau A2. Je ne tiens pas réellement rigueur du niveau CECRL pour la classe de 5e, car beaucoup de ces mots sont assez proches du français ou peuvent être imagés.

A1	I like/don't like it because...; Airport; Airplane; Travel; Umbrella; Painting; Can; Stand; Fly; Title.	10
A2	Lovely; Hide; Hold; Take off; Passenger; Cycle; Rocks; On the right/left; Cover; Symbol; Column; Protect; Planet Earth; Celebrate; Danger; Burn; Eiffel; Tower; Movie poster	19
B1	Street art; Raincoat; At the beach; At night; Vase; In the foreground/background; Balcony; To kiss; Lovers; Leather	11
B2	To walk the dog; Palm trees; To see through; Moreover; Globe; Firefighter; Wildfire; Rooftops; Lighthouse	9
C1	Zebra crossing; It's raining cats and dogs! ; Busy street; To sit at a table on the café's terrace; Tilted; Reflection; Influential; Windmill; Sublime; Peculiar	10
C2	Mural; Street of cobblestones; Chequered; Crossbow	4

Tableau 1: Répartition du vocabulaire CECRL

J'avais pris le soin de choisir des supports iconographiques de différentes natures : photographie d'actualité ou non, peinture, affiche, couverture de magazine, affiche de film. Encore une fois, cela permettait à l'élève de se familiariser à différents supports de manière subtile sans en faire une analyse poussée. L'élève pouvait alors se projeter dans une situation de vie qui favorise la mémorisation.

Le rituel se déroulait de la manière suivante :

- ❖ Distribution de la liste de vocabulaire. Ils devaient l'apprendre par cœur, en autonomie en dehors du temps de classe (à la maison, en étude dirigée ou en devoirs faits). La consigne était la suivante : « Learn the words by heart. ❤️ »
- ❖ Au cours suivant, les élèves devaient sortir une copie double, noter leur nom et la date. Je projetais ensuite l'image et leur donnais une limite de 90 secondes pour écrire des mots ou des phrases. Cette limite de temps me paraissait idéale. Le paratexte accompagnait parfois le support. Le

travail était individuel. Les consignes étaient les suivantes « 90 seconds. 🕒 Describe the picture. »

- ❖ Suivait un temps variant entre trois et cinq minutes où les élèves devaient prendre la parole et partager leurs réponses que je notais au tableau. Ce temps était estimé pour avoir le plus grand nombre de réponses possibles et exploitables. C'était à ce moment-là que j'enregistrais à l'aide d'un dictaphone les propositions des élèves. Je ne voulais pas seulement voir leur capacité à retenir le vocabulaire et à le réinvestir, mais également la prononciation. Ce temps de parole légitimait le temps précédent de l'écrit. Le temps de l'écrit prenait alors de la valeur. Ce temps était nécessaire, car il a servi à corriger et à structurer la grammaticalité de la phrase.
- ❖ Je récupérais ensuite toutes les copies pour éviter les oublis et les pertes de copies d'un cours à l'autre. L'intérêt était également de garder une trace écrite et de constater ou non une évolution dans la richesse du bagage lexical. Cela permettait de voir la corrélation entre mémorisation et réinvestissement en classe.

Afin de tester la progression spiralaire, certains supports faisaient écho à d'autres, soit par leur nature, soit par leur objet. Les supports ne se ressemblaient pas, mais pouvaient avoir un élément en commun (ex : les supports 5, 8 et 11 en annexe montrent un balcon). Dans ce cas-là, le mot ne figure que dans la première liste et les supports sont espacés d'un intervalle de plusieurs autres supports. Cela permet d'observer s'ils réinvestissent les mots des premières séances en fin d'expérience. En outre, cela permet à l'élève de fixer ce qu'il a appris et d'y mettre un sens. En effet, il n'aura pas appris « pour rien ».

L'expérience pour la classe T se déroulait de la même manière, mais sans l'aide de vocabulaire.

L'expérience s'est déroulée du 17 février au 13 mars 2020, soit sur une totalité de sept séances soit deux semaines. L'expérience aurait dû se prolonger sur une période supplémentaire d'au moins deux semaines, soit six séances de plus.

3.2.2. Présentation des résultats et analyses

Tous les exemples donnés sont laissés bruts, tels que trouvés dans la copie de l'élève. Les graphiques ci-dessous illustrent les données recueillies lors des rituels des deux classes.

Dans la classe expérimentale, classe E, la plupart des mots ont été appris par une majorité des élèves. Le graphique ci-dessous (figure 2) fait la synthèse du nombre d'élèves ayant noté au moins un mot de la liste par série de mots sur le nombre total d'élèves de la classe (27 élèves).

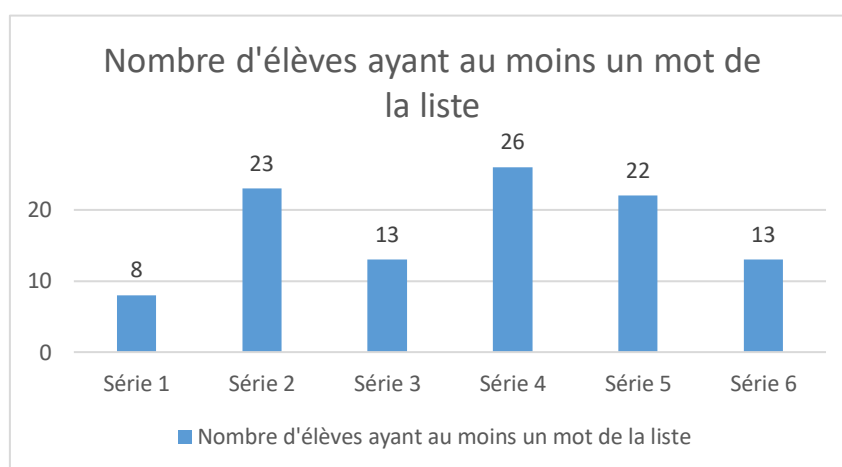


Figure 2: Nombre d'élèves ayant au moins un mot de la liste

J'ai pu noter que 14/27 élèves essaient de faire des phrases sur la totalité de l'expérience. Dix-sept élèves sur 27 construisent des phrases simples en *there is* et *there are* sur la totalité de l'expérience. On note un certain nombre d'erreurs concernant cette structure. Il y a eu confusion entre 'there' et 'they', ou des erreurs d'accord « *there are a flower.* ». Cela peut traduire une mauvaise maîtrise de la structure, comme une erreur d'inattention due à la rapidité de l'analyse de l'image. Six élèves sur 27 ont produit des phrases plus longues et plus complexes du type « *There is a big blue, white and red lighthouse.* », « *On the painting there are buildings and yellow lights.* ». Une élève a contourné la difficulté en utilisant un verbe moins riche que celui proposé dans la liste, mais qui ne change pas le sens de la phrase. Exemple: « *she has flowers in her hands* » (phrase produite), « *she holds flowers in her hands* » (phrase attendue). Deux élèves de cette même classe ont relié leur liste de mots par

des connecteurs logiques comme 'and': « the light house at the beach and rocks and on the right the palm trees. ». Les deux élèves PAP n'ont pas construit de phrases, mais plutôt fait une liste de mots. Cette affirmation est aussi vraie pour la classe T, mais dans une moindre mesure puisque la liste de mots était la piste privilégiée des élèves. Le graphique ci-dessous (figure 3) nous aide à mieux percevoir la répartition des élèves qui ont fait des phrases simples et/ou des phrases complexes et s'il y a eu des erreurs dans ces phrases.

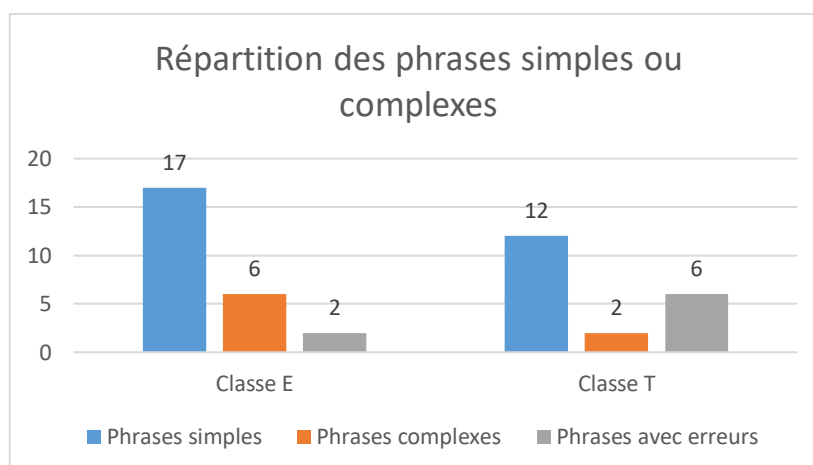


Figure 3: Répartition des phrases simples ou complexes

Par erreurs, j'entends erreurs d'accords « There is windows. » ou de traduction/syntaxe/orthographe « the airplane takes off airport to travel wise passangers. ». Je qualifie les phrases simples, les phrases en « there is/there are » et les phrases complexes introduisant au moins un complément comme dans cet exemple : « There is an airplane in an airport. » Ce graphique nous permet de constater que dans la classe E plus d'élèves font des phrases simples sur la totalité de l'expérience. Plus d'élèves font de phrases complexes dans la classe E que dans la classe T. Le nombre d'erreurs est aussi plus important dans la classe T que dans la classe E. Enfin, j'ai pu observer une certaine corrélation entre les bons élèves et la mémorisation du vocabulaire et la création de phrases. En effet, les bons élèves avaient plus tendance à faire des phrases complexes qu'une énumération de mots. Ils ont plus tendance à prendre des risques. Cela traduit déjà une certaine réussite de l'expérience. Les élèves de la classe E ont plus d'éléments pour produire des phrases complexes, et même simples que la classe T.

La totalité des élèves ont fait des erreurs. J'ai pu noter des erreurs d'accord « a palm trees », des incohérences « The girl has flowers in your hands. », des erreurs d'orthographe : « passanger », « to see trought », des articles manquants « There is dog. », des verbes manquants « it a airport and they are the airplane », des transcriptions phonétiques « lsi » pour « I see », des oublis de ponctuation comme le point à la fin de la phrase. De ce constat-là, on peut donc constater deux niveaux de maîtrise du vocabulaire et de la grammaire. Dans un premier cas, la maîtrise du mot est totale : connaissance du mot et orthographe correcte. Et dans un autre, la maîtrise est partielle : connaissance du mot, mais pas de l'orthographe. Autre résultat intéressant à observer est le fait qu'une élève non anglophone de la classe E a produit à plusieurs reprises des phrases avec plusieurs mots de la liste de vocabulaire : « Passenger are going to travel in an airplane. » (série 2). Cette élève a pleinement investi le vocabulaire.

Les graphiques suivants (figures 4 à 10) synthétisent les résultats obtenus dans les deux classes lors du rituel. Les chiffres exprimés dans les graphiques sont les nombres d'élèves. Ils mettent en regard la classe témoin (classe T) et la classe expérimentale (classe E). La série 0 est le pré-test. On constate que dès la série 1, plus d'élèves produisent des phrases dans la classe E que dans la classe T. Et plus d'élèves produisent de mots dans la classe T que dans la classe E. L'expérience aurait donc augmenté la capacité des élèves de la classe E à faire des phrases. Les élèves de la classe T, quant à eux, favorisent les mots simples (couleurs majoritairement).

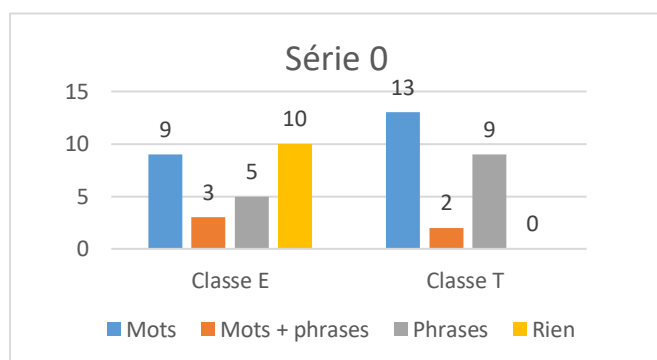


Figure 4: série 0 (pré-test)

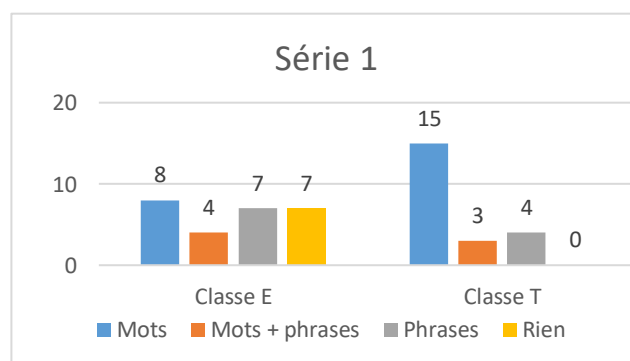


Figure 5: série 1

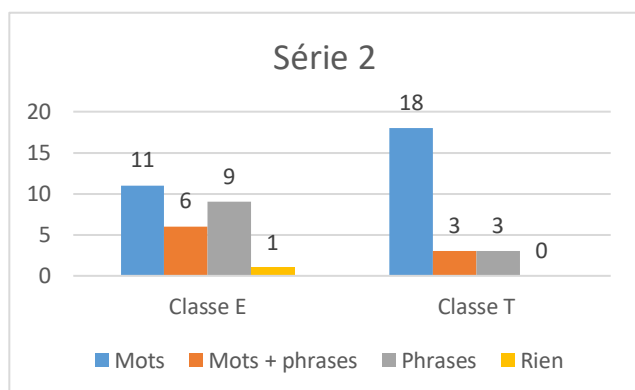


Figure 6: série 2

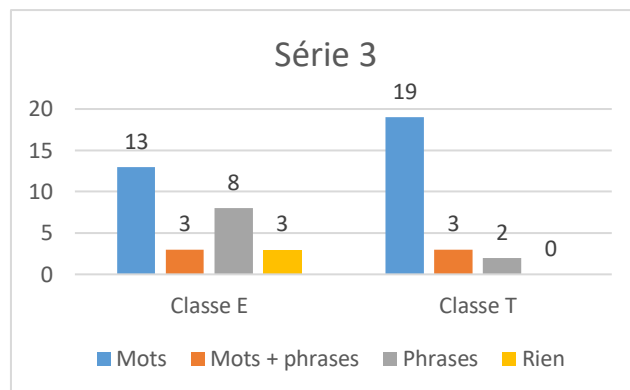


Figure 7: série 3

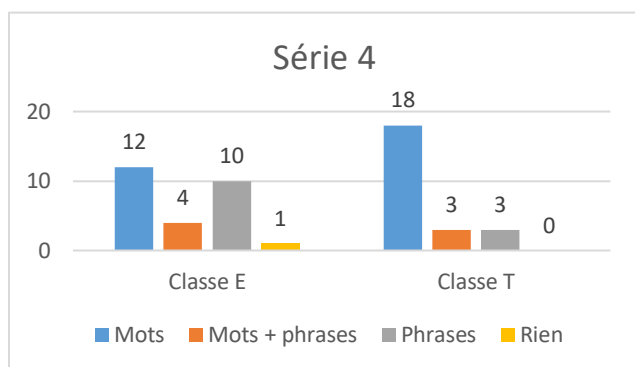


Figure 8: série 4

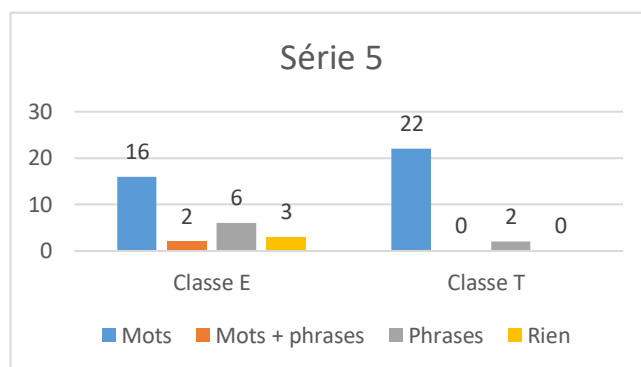


Figure 9: série 5

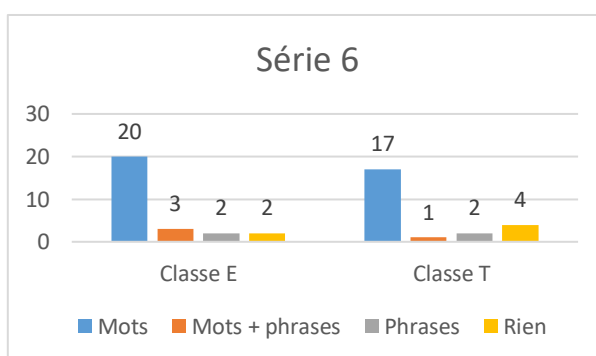


Figure 10: série 6

Dans la classe E, le paratexte a été utilisé par seulement deux élèves sur la totalité de l'expérience et aucun élève n'a écrit ou dit des mots anciennement appris. Ce rituel dans cette classe n'a donc pas permis d'ouvrir la mémoire du vocabulaire déjà acquis. Les élèves s'étaient, semble-t-il, centrés sur les mots de la liste, les mots nouvellement appris plutôt que les mots déjà connus. A contrario, une plus forte quantité d'élèves de la classe T s'est servie du paratexte (6/24). Cela peut s'expliquer par le fait de vouloir combler le manque par des informations qu'ils avaient sous les yeux. Dans cette même classe, plus de la moitié des élèves (14/24) ont utilisé des mots anciennement acquis. 10 d'entre eux ont écrit le mot *colourful*, et 7 le mot *path*. La moitié des élèves de cette classe ont utilisé des adjectifs de couleur. Ils s'appuyaient sur ce qu'ils connaissaient et maîtrisaient déjà, ce qui peut expliquer le manque de richesse du vocabulaire. Dans la classe E, ce nombre est moins important, car le manque est comblé par la liste de vocabulaire à apprendre, alors qu'il ne l'est pas dans la classe T.

L'activité orale est représentée par le graphique ci-dessous (figure 11). On remarque que le nombre total de participants et la moyenne de participants par série est largement supérieure dans la classe T que dans la classe E. Cela s'explique principalement par le fait que les élèves de la classe T exprimaient très peu de phrases. De ce fait, plus d'élèves pouvaient prendre la parole au moment de cette phase.

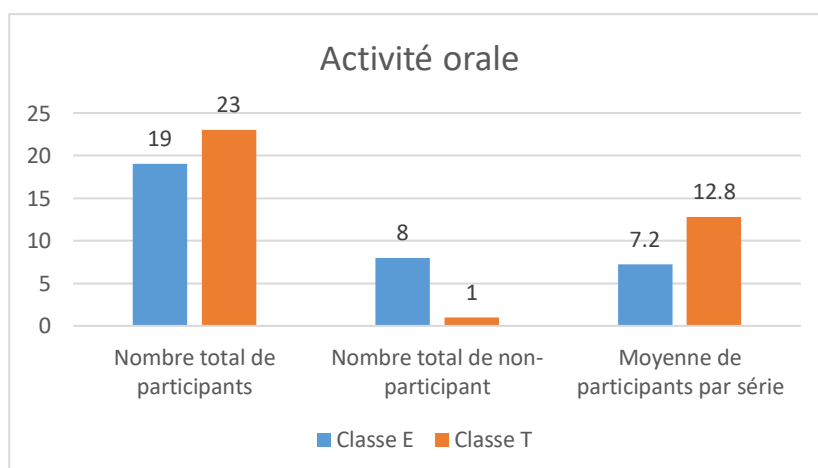


Figure 11: Activité orale

Dans les deux classes, aucun élève n'a réutilisé des mots qu'ils avaient vus dans les listes précédentes. La progression spiralaire devait être testée, mais n'a pas pu l'être en raison des conditions sanitaires en France au moment de l'expérience. L'expérience n'a pas pu aller au-delà de la série 6. Cette progression aurait dû être testée avec les séries 5, 8 et 11. Sûrement que le prolongement de l'expérience aurait permis d'observer cela. Au vu de ce que les élèves ont produit en deux semaines, on peut supposer que les élèves de la classe E auraient réutilisé le vocabulaire déjà vu. En revanche pour ce qui est de la classe T, on peut s'imaginer que les propositions n'auraient pas évoluées : toujours des mots et peu de phrases, toujours des adjectifs de couleur ou des mots déjà vus en classe hors contexte du rituel.

Les deux classes ont accueilli le rituel avec enthousiasme et dynamisme. Ce dynamisme s'est d'autant plus fait ressentir dans la classe E qui était avide de dire à l'oral ses propositions. On pourrait même dire un sentiment de fierté chez certains. Cela peut s'expliquer par le fait que l'élève ayant appris un mot veuille montrer à son enseignante qu'il a travaillé. Aussi, le fait d'avoir préparé à l'écrit la deuxième phase du rituel leur a permis de s'exprimer avec plus de confiance.

De ces analyses, je peux conclure en disant que l'hypothèse 1 est vérifiée. Les élèves de la classe E réinvestissent le vocabulaire lors du rituel et construisent des phrases simples et complexes. Leur bagage lexical est enrichi. Ceci conduit à l'étude de l'engagement de l'élève dans la tâche et sa confiance personnelle à participer.

3.3. Engagement et confiance en soi de l'élève

C'est dans cette partie que je vais détailler le protocole de mesure de la confiance en soi des élèves. Ensuite, je vais analyser les résultats pour émettre des conclusions.

3.3.1. Protocole et recueil des données

Pour mesurer la notion d'engagement et de confiance des élèves, le questionnaire se voyait être la meilleure solution. J'ai donc constitué un questionnaire de six questions où les élèves devaient répondre sincèrement et de manière individuelle (voir annexe n°2). Le même questionnaire a été distribué à la classe T et à la classe E. Ce questionnaire a été distribué avant le début de l'expérimentation du rituel. J'avais décidé de ne pas rendre anonyme ce questionnaire pour la simple raison que je voulais facilement m'y retrouver et faire coïncider les profils aux copies d'élèves.

La première question demandait à l'élève s'il était un garçon ou une fille. Je voulais voir s'il y avait une tendance chez les filles à participer plus et si les résultats étaient meilleurs chez elles.

La deuxième question demandait si l'élève faisait de l'anglais en dehors de l'école. L'élève devait entourer la réponse oui ou non. J'avais fait des propositions de réponse : cours particuliers, films/séries/vidéos en VO (version originale), discussions, lectures, jeux vidéos ou autres. Là encore, je voulais voir si on pouvait établir un lien entre les élèves qui font des phrases, apprennent le vocabulaire et le fait d'étendre son apprentissage de la langue en dehors de la classe.

La question 3 consistait à répondre à la question « Aimes-tu l'anglais ? ». Plusieurs options s'offraient à eux : pas du tout, pas beaucoup, moyennement et beaucoup. La deuxième partie de cette même question demandait d'expliquer la réponse choisie. Peut-être qu'une réponse aurait permis de dégager une tendance. Cette question ciblait l'engagement de l'élève dans la matière et dans les tâches.

La question 4 demandait aux élèves de cocher ce qu'ils ressentaient en cours d'anglais. Cinq émotions et leur opposé étaient listés. Les élèves n'avaient plus qu'à mettre un curseur sur les émotions qu'ils ressentaient le plus. Cette question ciblait la confiance personnelle de l'élève.

La question 5 demandait d'expliquer à l'élève avec ses propres mots son ressenti/émotion principale.

Enfin, la sixième et dernière question reprenait le même format que la question 4. En effet, les élèves voyaient se confronter quatre affirmations à leur opposé. Les élèves devaient placer le curseur sur ce qui leur correspondait le mieux. Cette question ciblait aussi la confiance personnelle de l'élève.

En somme, les réponses des élèves étaient guidées par le questionnaire et il y avait peu de rédaction. J'ai effectué ce choix, car les élèves de 5^e sont à considérer comme des enfants et il est bien souvent difficile pour des enfants d'exprimer leur sentiment, et de se questionner sur eux-mêmes.

3.3.2. Présentation des résultats et analyses

Voici les résultats obtenus à la question 1 du questionnaire. La répartition est strictement égale.

Dans la mesure où la plupart des élèves ont participé dans les deux classes, je ne peux vérifier si les garçons prennent plus facilement la parole que les filles ou inversement.

	Classe E	Classe T
Filles	13	13
Garçons	11	11
Absents	3	0

Tableau 2: Réponse Q1

Le tableau 3 reprend les résultats obtenus à la question 2 « Fais-tu de l'anglais en dehors de la classe ? ». L'écart entre les deux classes ne permet pas de tirer de conclusion sur la performance que pourrait avoir les classes sur l'expérimentation.

	Classe E	Classe T
Oui	15	13
Non	9	11

Tableau 3: Réponse Q2

Le graphique ci-dessous (figure 12) synthétise les réponses obtenues à la question 3 des deux classes.

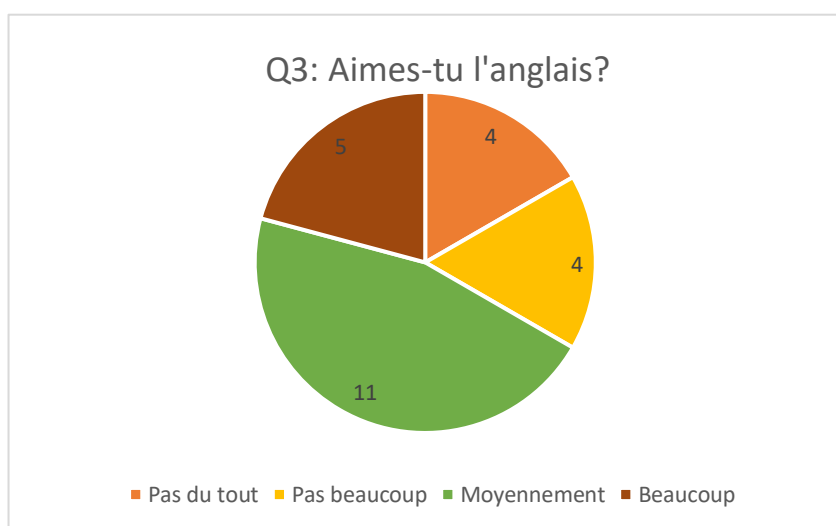


Figure 12: Réponses Q3

Il est intéressant de noter le phénomène suivant : les deux classes ont la même répartition. La plupart des élèves semblent aimer la discipline. Le contraire aurait pu démontrer un frein à l'apprentissage du vocabulaire et/ou à l'engagement pour la prise de parole, mais je ne peux émettre de conclusion.

Le tableau 4 résume les résultats obtenus à la question 4. Nous remarquons que les résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux classes. Les colonnes des classes E et T les plus à gauche concernent la colonne de gauche et les colonnes des classes E et T les plus à droites concernent la colonne à droite.

	Classe E	Classe T	Classe E	Classe T	
Triste	3	6	21	14	Heureux
Anxieux	5	7	19	15	Détendu
Honteux	8	10	16	11	Satisfait
Hésitant	14	13	10	7	Confiant
Ennuyé	15	13	9	8	Inspiré

Tableau 4: Réponses Q4

D'une manière globale, les élèves se situent plus vers des sentiments positifs (colonnes de droite) que vers des sentiments négatifs (colonnes de gauche). Ils se sentent heureux, détendus et satisfaits dans la plupart des cas, mais sont hésitants ce qui traduit un manque de confiance en soi général.

La question 5 demandait d'expliquer les sentiments évoqués à la question 4. Des tableaux 4 et 5, on constate que la classe T s'est positionnée vers des sentiments « négatifs » (ennui, moquerie), alors que la classe E vers des sentiments « positifs ».

	Contents Heureux	Ennui	Pas de confiance	Anxieux Stressé	Compréhension difficile	Peur de moqueries
Classe E	2	3	3	2	2	0
Classe T	0	5	0	3	3	2

Tableau 5: Réponses Q5

Enfin, le tableau ci-dessous (tableau 6) reprend les résultats obtenus dans les deux classes à la question 6. Le fonctionnement de lecture est le même que celui pour le tableau 4. Ici, aucune tendance ne semble se dégager. Les répartitions sont les mêmes.

	E	T	E	T	
Je suis plutôt timide	13	11	11	13	Je suis plutôt confiant
Quand j'ai des difficultés, je m'en prends souvent à moi-même.	11	13	13	11	Quand j'ai des difficultés, je pose des questions, je m'informe.
Je préfère ne pas prendre la parole par peur de ne pas réussir.	13	10	11	14	Je n'hésite pas à prendre la parole, même quand je n'ai pas forcément les mots pour le dire.
Je doute de mes capacités.	13	12	11	12	Je pense avoir des capacités pour réussir et prendre la parole.

Tableau 6: Réponses Q6

Parmi les élèves de la classe E ayant activement pris la parole (rappel figure 11), je compte 10 profils d'élèves « confiants » et 7 profils d'élèves « peu confiants ». J'ai pu classer ces élèves après l'étude de leur questionnaire. Parmi ces 7 élèves, j'ai pu observer un phénomène intéressant. Deux élèves ont oralement exprimé leur manque de confiance : « C'est sûrement faux, mais... » et « Je ne sais pas si c'est juste... ». Pour ce qui est de la classe T, l'interprétation des résultats est quelque peu différente. Les résultats relevés dans le tableau 6 semblent aller un peu à l'encontre du tableau 4. Dans le tableau 4, les élèves de la classe T se considèrent plus hésitants, alors que dans le tableau 6, ils se déclarent confiants. Dans les deux classes, la répartition est quasiment égale au niveau des réponses ce qui rend difficile l'émission d'une conclusion.

En conclusion, l'étude de ces résultats me permet de dire que les classes E et T se ressemblent sur tous les points de vues. L'hypothèse 2 qui était de dire que les élèves confiants prennent plus facilement la parole qu'ils aient la bonne réponse ou non est vérifiée. Les résultats ne sont pas significatifs et les écarts ne sont pas creusés,

mais une tendance a pu se dégager pour la classe E : les élèves confiants prennent plus la parole. Ceci me conduit à l'étude de la mémorisation du vocabulaire sur le long terme.

3.4. Mémorisation du vocabulaire

Dans cette dernière partie, je vais revenir sur la mémoire à long terme et comment j'ai procédé pour la mesurer pour ensuite aboutir sur les analyses des résultats obtenus.

3.4.1. Protocole et recueil des données

Pour mesurer la mémorisation des mots de vocabulaire sur le long terme dans la classe E, la meilleure option pour moi se trouvait être le test de vocabulaire (annexe 3 & 4). Je parle du long terme puisqu'il s'est passé entre deux mois et cinq semaines entre le premier et dernier rituel de vocabulaire. Je voulais laisser assez de temps entre le dernier rituel et le questionnaire pour pouvoir le tester. En raison du confinement lié aux conditions sanitaires en France, le questionnaire a été transmis via une fonctionnalité de l'ENT des élèves (Espace Numérique de Travail). J'ai choisi de poser les questions en anglais et dans les deux sens de traduction : « What is the English/French for... ». En effet, il se peut que l'élève trouve le mot dans un document écrit ou audio auquel cas, il a besoin de connaître le mot et son sens. Ou encore, l'élève peut avoir besoin de ce mot pour communiquer. On peut difficilement se limiter à un sens unilatéral et ne demander qu'une seule langue (que l'anglais ou que le français).

Plusieurs options s'offraient à moi : classification par nature de mots (adjectifs, noms, verbes et expressions), dans le désordre ou selon la liste donnée en classe. J'ai choisi de donner la liste par nature de mots, car il me semblait plus évident de procéder ainsi. En effet, procéder selon la liste donnée en classe aurait certes permis aux élèves de visualiser la liste et sûrement l'image du rituel et ainsi de se souvenir des mots de cette liste, mais je trouve que cela aurait faussé les résultats puisque les mots sont associés au contexte. Les élèves n'avaient pas de choix de réponse, mais devaient écrire la réponse dans la case prévue à cet effet. Toutes les questions étaient rendues obligatoires. Et si l'élève ne connaissait pas la réponse, il n'avait qu'à répondre 0 (zéro). Pour ce qui est des PAP, j'ai choisi de procéder légèrement différemment. Après avoir discuté avec les AESH de mes élèves (Accompagnant des Élèves en

Situation de Handicap) et en accord avec leurs besoins, je leur ai proposé plusieurs choix de réponses. Ils pouvaient choisir entre deux ou trois propositions et la proposition « je ne sais pas ».

Le questionnaire comportait 35 questions, soit 35 mots ou expressions. Évidemment, les mots n'étaient pas accompagnés de pictogrammes, car ils constituaient un élément de réponse.

3.4.2. Présentation des résultats et analyses

Au total, j'ai reçu les questionnaires de 17 élèves sur 27 dont 3 bénéficiant d'aménagements. Après calculs de moyennes, j'ai pu comptabiliser 25 réponses justes, 3 réponses approximatives, 2 réponses fausses et 3 « je ne sais pas ». Les réponses approximatives comprennent les erreurs d'orthographe et les mauvais choix de prépositions pour les élèves qui ne bénéficiaient pas d'aménagements. Ces chiffres correspondent aux réponses moyennes d'une copie d'élève. Il n'existe pas de données pour les réponses approximatives pour les élèves avec aménagements, car ils devaient choisir parmi plusieurs propositions de traduction avec une orthographe correcte.


J'ai pu observer un phénomène intéressant chez les élèves bénéficiant d'aménagements. Les trois élèves ont eu une majorité de bonnes réponses qui peut s'expliquer par le fait que les propositions ont orienté les élèves vers les bonnes réponses. Ici, je me questionne sur le degré de mémorisation du mot. Peut-être qu'une vague idée du mot avait été retenue et sans en avoir l'orthographe exacte, mais faute de trouver leur version, ils ont choisi celle qui s'en rapprochait le plus. Ensuite, lorsque ces élèves faisaient des erreurs dans le choix de réponse, j'ai remarqué qu'ils choisissaient la plupart du temps la traduction littérale « il pleut des chats et des chiens » pour « It's raining cats and dogs ! » ou le mot à la morphologie la plus proche du français. « a reflect » pour « un reflet ».

Globalement, les mots ont été appris et retenus sur le long terme, malgré une moindre marge d'erreur. On peut donc dire que le fait de donner les traductions et les pictogrammes associés aident à la mémorisation du vocabulaire. Le rituel permet de fixer ce vocabulaire puisqu'il est vu en contexte. En d'autres termes, cette méthode fonctionne et l'hypothèse 3 est validée.

3.5. Facteurs limitants et améliorations

Les conditions sanitaires en France n'ont pas permis de poursuivre l'expérimentation comme je l'aurais souhaité. En effet, l'expérimentation aurait dû se poursuivre sur deux semaines supplémentaires ce qui aurait permis de présenter les images et séries 7 à 12 (annexe 1). L'expérimentation aurait donc été plus complète.

Aussi, j'ai mis du temps dans la recherche de mon protocole d'expérimentation, ce qui a fait tarder la mise en route de l'expérience. Peut-être que commencer deux voire trois semaines auparavant m'aurait permis de terminer l'expérience dans les temps et de recueillir plus de données. Je peux aussi supposer que certains résultats auraient été différents et d'autres tendances auraient pu se dégager.

Dans un premier temps, pour ce qui est du rituel, je peux envisager une autre méthode. Je pourrais donner le vocabulaire en contexte, c'est-à-dire dans une phrase, en plus du pictogramme. Si on prend un des mots donnés au cours de cette expérimentation, cela pourrait donner « My father **walks the dog** every evening. »  Ainsi, on pourrait espérer qu'en plus d'être retenu, le mot de vocabulaire est vu en contexte et alors au moment de la restitution, les erreurs de structures sont moins importantes, voire inexistantes. De nombreuses études ont montré que le mot ne doit être séparé de sa syntaxe. C'est ce qu'une autre expérimentation pourrait tester.

Je pense que le questionnaire sur l'engagement et la confiance en soi aurait dû être plus ciblé et mieux défini. La limite entre engagement et la confiance en soi est assez fine. Il aurait fallu que les termes soient mieux définis en amont et que les questions soient plus claires afin d'obtenir des données plus facilement exploitables. Les questions 4 et 6 se ressemblaient, ce qui a créé des confusions au moment des résultats. J'aurais pu proposer des raisons qui empêcheraient les élèves de participer, par exemple en leur faisant entourer des réponses (moquerie, peur des autres, peur de l'enseignant, ...). Cela aurait permis de mieux cerner ce qui empêche les élèves les plus hésitants à prendre la parole, la confiance n'étant pas le seul facteur. Aussi, il aurait fallu distribuer un questionnaire en fin d'expérimentation pour attester ou non d'une évolution dans la confiance personnelle de l'élève. Peut-être que le rituel, puisque c'est un cadre sécurisant, répété et connu, aurait permis aux élèves les moins

confiants de développer leur confiance en eux. Il aurait été également intéressant de voir le rapport à l'erreur avec l'élève et de dédramatiser l'erreur.

Quant au test de vocabulaire sur la mémorisation à long terme, j'aurais distribué un test à tous les élèves et en présentiel. J'aurais ainsi pu m'assurer que tous les élèves participent et que le test soit rempli avec honnêteté. Je ne peux affirmer à 100% que le test actuel ait été effectué sans aide extérieure malgré les instructions données au préalable. Pour les élèves PAP, je pourrais envisager de proposer différentes orthographes en plus de différentes traductions. Ainsi, pour le mot en français « passager », je pourrais par exemple proposer en anglais « passenger », « passanger », « passage ». Cela aurait pu permettre d'inclure une marge d'erreur qu'il n'y avait pas avec mon questionnaire.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de se questionner sur le rôle et la fonction du rituel en pédagogie et plus précisément sur l'effet du rituel de début de séance portant sur la mémorisation du vocabulaire sur la prise de parole et la confiance en soi de l'élève.

Il a fallu dans un premier temps définir et expliquer ce qu'était un rituel au sens large du terme, puis en pédagogie au sein d'un établissement scolaire et d'une classe. J'ai pu déduire que le rituel est essentiel à l'identité d'un groupe, fondamental pour la construction de l'élève et nécessaire aux apprentissages. Ensuite, j'ai développé sur le fonctionnement de la mémoire pour pouvoir comprendre le processus de mémorisation du vocabulaire et déterminer ce qui pourrait être considéré comme l'une des meilleures méthodes de mémorisation du vocabulaire. J'en suis venue à la conclusion de l'importance du contexte et de l'image associée. Enfin, et surtout, j'ai pris soin de définir ce qu'était la prise de parole en classe, ses codes, ses moteurs et ses possibles freins. Cela m'a permis de faire un lien avec la confiance en soi de l'élève. J'en suis venue à la conclusion que la confiance en soi est un paramètre non négligeable dans la prise de parole.

Trois hypothèses cernaient la problématique. La première visait à affirmer que les élèves ayant eu une liste de vocabulaire à apprendre le réinvestissaient en rituel de début de séance et produisaient des phrases simples ou complexes. Cette hypothèse s'est révélée vraie. Les élèves ont un apport de vocabulaire et sont donc en mesure de produire des phrases simples ou complexes. A l'inverse, les élèves n'ayant pas eu le vocabulaire produisent peu de phrases et la description iconographique est superficielle. La deuxième hypothèse portait sur la confiance en soi des élèves et tendait à dire que les élèves ayant confiance en eux prenaient plus facilement la parole. La conclusion de cette hypothèse n'est pas aussi tranchée que la précédente. Elle a été vérifiée, mais dans une moindre mesure, car les données n'étaient pas suffisamment éloquentes pour répondre de manière claire à cette hypothèse. Enfin, la troisième et dernière hypothèse revenait à dire que la mémorisation du vocabulaire sur le long terme était rendue possible à l'aide de la traduction du mot et d'un pictogramme illustrant ce mot. Cette dernière hypothèse a

également été vérifiée. Le pictogramme était une accroche visuelle et facilitait l'apprentissage et la mémorisation du mot.

Nous l'avons compris, le rituel est une phase fondamentale et indispensable dans un cours. On pourrait aller plus loin dans cette recherche en proposant différents types de rituels basés sur le vocabulaire. On pourrait se voir confronter différentes méthodes et voir laquelle est la plus efficace. Par exemple, on pourrait opposer l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire par liste de mots, et par memory. Ainsi, nous pourrions émettre l'hypothèse que la forme de jeu que prend le memory constitue une aide, car les élèves manipulent le vocabulaire. Nous pourrions alors orienter cette recherche sur le jeu et l'apprentissage du vocabulaire.

Références bibliographiques

Alexander, R. (2009). De l'usage de la parole en classe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (50), 35-47. <https://doi.org/10.4000/ries.498>

Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 57-90. doi:10.3917/cdle.030.0057.

Crosnier, E., & Décuré, N. (2018). Parler ou ne rien dire : La prise de parole en classe d'anglais Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3062>

Dartiguenave, J. (2012). Rituel et liminarité. *Sociétés*, 115(1), 81-93. doi:10.3917/soc.115.0081.

Eduscol. (s. d.). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Consulté le 15 janvier 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2013). La mémoire. In Pearson (Éd.), S. Nicolas (Trad.), *Psychologie* (18^e éd., p. 166-196). Consulté à l'adresse https://www.pearson.ch/download/media/9782326000254_SP_07.pdf

Gioux, A. M. (2008). *Première école, premiers enjeux*. Paris, France : Hachette Education.

Hawkes, L. (2011). Etes-vous concernés? In *La peur de l'autre* (p. 7). Paris, France : Eyrolles.

Houseman, M. (2002). Qu'est-ce qu'un rituel?. *L'Autre*, volume 3(3), 533-538. doi:10.3917/lautr.009.0533.

Keyword Method: Definition & Examples. (2016, December 12). Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/keyword-method-definition-examples.html>

Les clés pour mieux mémoriser. (2018, septembre 20). Consulté à l'adresse <https://profpower.livrescolaire.fr/les-cles-pour-mieux-memoriser/>

Maisonneuve, J. (1999). Qu'est-ce qu'un rituel ? Sens et problématique. Dans : Jean Maisonneuve éd., *Les conduites rituelles* (pp. 6-23). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Oxford Learner's Dictionaries | Find definitions, translations, and grammar explanations at Oxford Learner's Dictionaries. (s. d.). Consulté le 12 avril 2020, à l'adresse <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes* (First Edition). Boston, États-Unis : Holt, Rinehart and Winston.

Paivio & Desrochers (1981). Mnemotechnic techniques in second-language learning. *Journal of Educational Psychology*, 73. 780-795.

Picoche, J. (2011) *Le vocabulaire et son enseignement : Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press.

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 37(1).

Rituels | Tous à l'école. (s. d.). Consulté le 28 décembre 2019, à l'adresse <http://www.tousalecole.fr/content/rituel>

Rituel. (s. d.). In *Universalis*. Consulté à l'adresse <https://www.universalis.fr/dictionnaire/rituel/>

Roulin, J.-L. (2006). *La mémoire ou les mémoires: développement et apprentissage*. Présenté à Mémoire et apprentissages, Combe de Savoie. Consulté à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/memoire_apprentissage/JL_ROULIN.pdf

Sénat. (s. d.). LES LOIS SCOLAIRES DE JULES FERRY - Sénat. Consulté le 12 mars 2020, à l'adresse <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>

Stahl, S. (1986). Three Principles of Effective Vocabulary Instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 662-668. Retrieved March 30, 2020, from www.jstor.org/stable/40029695












Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xi(1), 33-44. doi:10.3917/rfla.111.44.





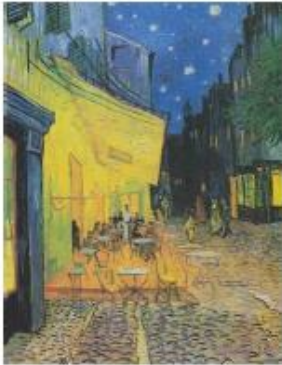








Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale. Revue de recherches en éducation*,(31), 65-74. <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1410>.

Table des annexes

Annexe 1. Images et listes de vocabulaire proposées aux élèves.....	46
Annexe 2. Questionnaire engagement/confiance en soi.....	50
Annexe 3. Test mémorisation PAP.....	51
Annexe 4 :Test mémorisation non-PAP.....	53

Annexe 1. Images et listes de vocabulaire proposées aux élèves

N°	Image	Liste
0	 <p>Nighthawks, Edward Hopper (1942)</p>	
1	 <p>Bristol, United Kingdom</p>	<p>Street art = art urbain</p> <p>Mural = peinture murale</p> <p>I like/don't like it because... = je l'aime/je ne l'aime pas parce que...</p> <p>Lovely = joli</p> <p>To hide = cacher</p> <p>To hold = tenir</p>
2		<p>Airport = aéroport</p> <p>Airplane = avion </p> <p>To take off = décoller </p> <p>Passenger = passager</p> <p>Travel = voyager</p>
3		<p>To walk the dog = promener le chien </p> <p>Zebra crossing = passage piétons </p> <p>Raincoat = impermeable (vêtement) </p> <p>To cycle = faire du vélo </p> <p>Umbrella = parapluie </p> <p>It's raining cats and dogs! = il pleut des cordes!</p> <p>Busy street = une rue avec beaucoup de monde.</p>

4		<p>Lighthouse = </p> <p>Palm trees = </p> <p>Rocks = </p> <p>At the beach = à la plage</p> <p>On the right = à droite →</p>
5	 <p>Café Terrace at night, Vincent Van Gogh (1888)</p>	<p>A painting = une peinture </p> <p>Street of cobblestones = rue de pavés</p> <p>Shutters = volets </p> <p>At night = la nuit </p> <p>To sit at a table on the café's terrace = s'asseoir à une table de la terrasse d'un café</p> <p>In the background = à l'arrière plan</p>
6		<p>Vase = vase </p> <p>Tilted = penché </p> <p>Reflection = reflet </p> <p>can = pouvoir</p> <p>to see through = voir à travers</p> <p>Chequered = à carreaux </p>

N°	Image	Liste
7		<p>To stand = se tenir debout</p> <p>Cover = couverture de magazine</p> <p>Symbol = symbole</p> <p>Moreover = de plus</p> <p>Influential = influent(e)</p>
8	 <p>Romeo and Juliet, Frank Dicksee (1884)</p>	<p>A balcony = un balcon</p> <p>To kiss = s'embrasser</p> <p>Lovers = des amoureux</p> <p>A Column = une colonne</p>
9		<p>Globe = globe</p> <p>Roots = racines </p> <p>Windmill = éolienne</p> <p>To protect = protéger</p> <p>Planet Earth = la planète terre </p> <p>Celebrate = fêter/célébrer </p>
10	 <p>Australia (2020)</p>	<p>On the left = à gauche </p> <p>Firefighter = pompier </p> <p>Wildfire = feu de forêt</p> <p>Danger = danger</p> <p>Burn = brûler </p>

11		<p>Rooftops = toits</p> <p>Eiffel Tower = tour Eiffel</p> <p>Sublime = magnifique</p> <p>In the foreground = au premier plan</p>
12		<p>Rope = corde </p> <p>Peculiar = étrange</p> <p>Movie poster = affiche de film</p> <p>Crossbow = arbalète </p> <p>Leather = cuir</p> <p>To fly = voler (dans les airs)</p> <p>Title = titre</p>

Annexe 2. Questionnaire engagement/confiance en soi

NOM:

Prénom:

Questionnaire de recherche - 1

Ceci n'est pas une évaluation, mais un questionnaire de recherche. Inscris ton nom et ton prénom, mais sache que tu peux répondre librement et sans craintes. Réponds à toutes les questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Entoure la réponse qui te correspond. Je suis a. un garçon. b. une fille.

2. Fais-tu de l'anglais en dehors de l'école (hors devoirs)? Oui Non

a. Si oui, à quelles occasions?

Cours particuliers Films/series/vidéos en VO Discussions Lectures Jeux vidéos

Autres:

3. Aimes-tu l'anglais?

Pas du tout

Pas beaucoup

Moyennement

Beaucoup

a. Peux-tu expliquer ta réponse?

.....

4. Que ressens-tu en cours d'anglais? Coche la case qui te correspond le mieux.

Triste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heureux
Anxieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Détendu
Honteux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Satisfait
Hésitant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Confiant
Ennuyé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Inspiré

Autres propositions:.....

5. Peux-tu expliquer ton ressenti/émotion principal.e.

.....

6. Coche les cases qui te correspondent.

Je suis plutôt timide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je suis plutôt confiant
Quand j'ai des difficultés, je m'en prends souvent à moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quand j'ai des difficultés, je pose des questions, je m'informe.
Je préfère ne pas prendre la parole par peur de ne pas réussir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je n'hésite pas à prendre la parole, même quand je n'ai pas forcément les mots pour le dire.
Je doute de mes capacités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je pense avoir des capacités pour réussir et prendre la parole.

Annexe 3. Test mémorisation PAP

Test de vocabulaire -2

En se basant sur les mots de vocabulaire appris au cours du rituel de début de séance, répondez à **toutes** les questions en faisant appel à votre mémoire. Les dictionnaires ne sont pas autorisés. Les fautes d'orthographe ne sont pas prises en compte. Tous les élèves doivent participer.

Cochez "je ne sais pas" lorsque vous ne savez pas répondre à la question.

Les questions sont marquées d'une astérisque (*), elles sont **obligatoires**.

1. What is the English for 'J'aime/Je n'aime pas parce que...'? (*)

- I don't like/I like it because...
- I play/I don't play because...
- Je ne sais pas

2. What is the French for 'lovely'? (*)

- Joli.
- Amoureux.
- Je ne sais pas.

3. What is the French for 'tilted'? (*)

- Tilté.
- Penché.
- Je ne sais pas.

4. What is the French for 'chequered'? (*)

- Jouer aux échecs.
- A carreaux.
- Je ne sais pas.

5. What is the English for 'l'art urbain'? (*)

- Art urbain.
- Je ne sais pas.
- Street art.

6. What is the English for 'un aéroport'? (*)

- An airport.
- An airplane.
- Je ne sais pas.

7. What is the French for 'a mural'? (*)

- Un mur.
- Une peinture murale.
- Je ne sais pas.

8. What is the English for 'une peinture'? (*)

- A painter.
- A paint.
- A painting.
- Je ne sais pas.

9. What is the English for 'un reflet (dans un miroir/une vitre)'? (*)

- A reflect.
- Je ne sais pas.
- A reflection.

10. What is the English for 'des pierres'? (*)

- Rocks.
- Je ne sais pas.
- Round.

11. What is the French for 'a vase'? (*)

- Un vase.
- Je ne sais pas.
- Une fleur.

12. What is the French for 'shutters'? (*)

- Des volets.
- Je ne sais pas.
- Des draps.

13. What is the English for 'des palmiers'? (*)

- Palmiers.
- Palm trees.
- Je ne sais pas.

14. What is the French for 'a raincoat'? (*)

- Un gilet de pluie.
- Un imperméable.
- Je ne sais pas.

15. What is the French for 'an airplane'? (*)

- Un aéroport.
- Un avion.
- Je ne sais pas.

16. What is the English for 'un parapluie'? (*)

- Je ne sais pas.
- A rainshed.
- An umbrella.

17. What is the French for 'a lighthouse'? (*)

- Une maison lumineuse.
- Un phare.
- Je ne sais pas.

18. What is the French for 'a passenger'? (*)

- Un passager.
- Je ne sais pas.
- Un passage piéton.

19. What is the French for 'a zebra crossing'? (*)

- Un passage piéton.
- Je ne sais pas.
- Une horde de zèbres.

20. What is the English for 'tenir dans ses mains'? (*)

- To hide.
- To hold.
- Je ne sais pas.

21. What is the English for 'cacher'? (*)

- To hide.
- To hold.
- Je ne sais pas.

22. What is the French for 'to take off'? (*)

- Prendre.
- Je ne sais pas.
- Décoller (avion).

23. What is the English for 'pouvoir' (verbe)? (*)

- Can.
- Power.
- Push.

24. What is the English for 's'asseoir à une table de la terrasse d'un café'? (*)

- To sit at a table on the café's terrace.
- Je ne sais pas.
- To stand up at the café's terrace.

25. What is the French for 'to travel'? (*)

- Trouver.
- Voyager.
- Je ne sais pas.

26. What is the English for 'promener le chien'? (*)

- To walk the dog.
- Je ne sais pas.
- To dog the walk.

27. What is the English for 'faire du vélo'? (*)

- To ride a horse.
- To cycle.
- Je ne sais pas.

28. What is the French for 'to see through'? (*)

- Je ne sais pas.
- Voir au travers.
- Se refléter.

29. What is the French for 'It's raining cats and dogs!'? (*)

- Il pleut des chats et des chiens !
- Il pleut des cordes !
- Je ne sais pas.

30. What is the French for 'busy street'? (*)

- Une rue avec du monde.
- Je ne sais pas.
- Une rue vide.

31. What is the English for 'à la plage'? (*)

- At the beach.
- The beach.
- Je ne sais pas.

32. What is the English for 'à droite'? (*)

- On the left.
- On the right.
- Je ne sais pas.

33. What is the French for 'street of cobblestones'? (*)

- Une rue de pavés.
- Une rue piétonne.
- Je ne sais pas.

34. What is the French for 'at night'? (*)

- A la nuit/de nuit.
- Je ne sais pas.
- En fin de journée.

35. What is the English for 'à l'arrière-plan'? (*)

- In the foreground.
- In the background.
- Je ne sais pas.

* : champ obligatoire

Annexe 4 : Test mémorisation non-PAP

Votre réponse



Test vocabulaire

En se basant sur les mots de vocabulaire appris au cours du rituel de début de séance, répondez à **toutes** les questions en faisant appel à votre mémoire. Les dictionnaires ne sont pas autorisés. Les fautes d'orthographe ne sont pas prises en compte. Tous les élèves doivent participer.

Inscrivez 0 (zéro) lorsque vous ne savez pas répondre à la question.

Les questions sont marquées d'une astérisque (*), elles sont **obligatoires**.

1. What is the English for 'J'aime/Je n'aime pas parce que...'? (*)

Limité à 255 caractères

2. What is the French for 'lovely'? (*)

Limité à 255 caractères

3. What is the French for 'tilted'? (*)

Limité à 255 caractères

4. What is the French for 'chequered'? (*)

Limité à 255 caractères

5. What is the English for 'l'art urbain'? (*)

Limité à 255 caractères

6. What is the English for 'un aéroport'? (*)

Limité à 255 caractères

7. What is the French for 'a mural'? (*)

Limité à 255 caractères

8. What is the English for 'une peinture'? (*)

Limité à 255 caractères

9. What is the English for 'un reflet (dans un miroir/une vitre)'? (*)

Limité à 255 caractères

10. What is the English for 'des pierres'? (*)

Limité à 255 caractères

11. What is the French for 'a vase'? (*)

Limité à 255 caractères

12. What is the French for 'shutters'? (*)

Limité à 255 caractères

13. What is the English for 'des palmiers'? (*)

Limité à 255 caractères

14. What is the French for 'a raincoat'? (*)

Limité à 255 caractères

15. What is the French for 'an airplane'? (*)

Limité à 255 caractères

16. What is the English for 'un parapluie'? (*)

Limité à 255 caractères

17. What is the French for 'a lighthouse'? (*)

Limité à 255 caractères

18. What is the French for 'a passenger'? (*)

Limité à 255 caractères

19. What is the French for 'a zebra crossing'? (*)

Limité à 255 caractères

20. What is the English for 'tenir dans ses mains'? (*)

Limité à 255 caractères

21. What is the English for 'cacher'? (*)

Limité à 255 caractères

22. What is the French for 'to take off'? (*)

Limité à 255 caractères

23. What is the English for 'pouvoir' (verbe)?

Limité à 255 caractères

24. What is the English for 's'asseoir à une table de la terrasse d'un café'? (*)

Limité à 255 caractères

25. What is the French for 'to travel'? (*)

Limité à 255 caractères

26. What is the English for 'promener le chien'? (*)

Limité à 255 caractères

27. What is the English for 'faire du vélo'? (*)

Limité à 255 caractères

28. What is the French for 'to see through'? (*)

Limité à 255 caractères

29. What is the French for 'It's raining cats and dogs!'? (*)

Limité à 255 caractères

30. What is the French for 'busy street'? (*)

Limité à 255 caractères

31. What is the English for 'à la plage'? (*)

Limité à 255 caractères

32. What is the English for 'à droite'? (*)

Limité à 255 caractères

33. What is the French for 'street of cobblestones'? (*)

Limité à 255 caractères

34. What is the French for 'at night'? (*)

Limité à 255 caractères

35. What is the English for 'à l'arrière-plan'? (*)

Limité à 255 caractères

* : champ obligatoire

Dorine DUMAINE

Les effets du rituel de début de séance sur la prise de parole en classe.

Résumé :

Dans le contexte actuel où notre conception de l'habitude et l'ordre social est bouleversée, il est d'autant plus intéressant de s'attarder sur le rituel dans le milieu scolaire, sur sa fonction, son but et sa nécessité. C'est ce que ce mémoire tente de comprendre et d'élucider en classe d'anglais au collège lors d'un rituel de début de séance portant sur la description d'un document iconographique. La méthode consistait en la mémorisation de mots à travers des pictogrammes et de la traduction et décrire une image au cours suivant. Est-ce que ce rituel a un effet sur la prise de parole de l'élève ? Est-ce que le rituel développe la confiance personnelle de l'élève ? Est-ce que cette méthode favorise la mémorisation à long terme ?

Mots-clés :

Rituel ; Vocabulaire ; Prise de parole ; Confiance en soi; Mémorisation ; Ecole ;
Classe

Abstract :

In the current context where our conception of habit and social order are being disrupted, it is all the more interesting to discuss the functions, purposes and necessities of rituals in the school environment. This is what this dissertation attempts to understand and explain in middle school English classes. I have carried out my research on a ritual dealing with the description of an iconographic document during the beginning of a session. The method consisted of students memorising words through pictograms and translation, and describing a picture the following session. Do rituals affect on the students' speaking ability? Do rituals develop the students' self-confidence? Is the vocabulary list with pictograms the most efficient method? Does this method facilitate long-term memory?

Keywords :

Ritual; Vocabulary; School; Class; Memory; Speaking; Self-confidence