



**HAL**  
open science

# Promouvoir l'interaction et la coopération en classe de langues

Sophie Bourrat

► **To cite this version:**

Sophie Bourrat. Promouvoir l'interaction et la coopération en classe de langues. Education. 2015. dumas-01260725

**HAL Id: dumas-01260725**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260725>**

Submitted on 1 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la  
formation***  
**Professorat Second degré**  
**2<sup>ème</sup> année**

**PROMOUVOIR L'INTERACTION ET LA  
COOPERATION EN CLASSE DE LANGUES**

**Présenté par : Sophie BOURRAT**

**Mémoire encadré par : Véronique BROWNHALL**

## **Remerciements**

Je tiens à remercier chaleureusement Madame Véronique Brownhall, ma directrice de mémoire, pour avoir accepté de diriger mon travail une nouvelle fois. La richesse de nos échanges et ses conseils m'ont été d'une grande aide, tant pour la rédaction de ce mémoire que pour ma pratique professionnelle.

Je remercie aussi mes deux collègues au Lycée des Eaux Claires, Elsa Tardy et Caroline Sellin, pour avoir pris le temps de discuter avec moi des problèmes rencontrés avec la classe cible.

Mes remerciements à ma tutrice, Elise Delagrée, avec qui j'ai pu discuter des remédiations possibles à ma séquence interculturelle.

Je souhaite remercier mes parents, Sylvie et Philippe, mon frère, Frédéric, et mon amie Marina pour leur soutien et leurs encouragements.

Enfin, toute ma gratitude va à Gabrielle Cubillé, une de mes collègues stagiaires, avec qui j'ai pu échanger les notes prises lors des lectures pour la partie théorique.

## Attestation de non-plagiat

---

Je soussigné(e) BOURRAT Sophie, auteur du mémoire de master 2 MEEF-SD « Promouvoir l'interaction et la coopération en classe de langues », déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,

Le 27 avril 2015

Signature de l'étudiant(e)

## TABLE DES MATIERES

---

<b>Attestation de non-plagiat</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	6
<b>Partie 1 : Etat des lieux</b> .....	7
I.    La vie au Lycée des Eaux Claires .....	7
II.   La 2 <sup>nd</sup> 10/11 : un exemple-type ?.....	9
1.   Informations générales sur la classe.....	9
2.   Situation-problème .....	11
3.   Point de vue des élèves .....	12
III.  Angle de la discipline « anglais » et problématisation .....	13
<b>Partie 2 : Notions en question</b> .....	14
I.    Le climat de classe et les relations entre élèves.....	14
1.   Tensions et conflits entre élèves .....	14
2.   La peur des autres.....	15
II.   Instaurer un cadre de travail sécurisant et collaboratif .....	16
1.   L'établissement de normes communes .....	16
2.   Les rituels de début d'heure .....	17
3.   Les travaux de groupe .....	18
III.  Bousculer les relations au sein de la classe.....	19
1.   Elève actif et acteur VS. enseignant « observateur » .....	19
2.   Collaborer et coopérer entre pairs .....	20
3.   Développer la compétence interculturelle chez les élèves .....	22
IV.  Quel projet d'action ? .....	23

<b>Partie 3 : Projet d'action</b> .....	25
I.    Cadrage méthodologie .....	25
1.    Dispositif 1 : les rituels de début d'heure.....	25
2.    Dispositif 2 : mise en place d'une séquence interculturelle .....	26
3.    Dispositif 3 : la méthode Jigsaw & la méthode mosaïque .....	27
4.    Dispositif 4 : travailler la communication non-verbale.....	28
5.    Dispositif 5 : favoriser les échanges inter-élèves lors de travaux en classe entière .....	28
II.    Résultats & interprétations des résultats .....	30
<b>Conclusion</b> .....	<b>48</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>50</b>
<b>Sitographie</b> .....	<b>51</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>52</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>60</b>
<b>Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup></b> .....	<b>62</b>

## Introduction

---

Ce mémoire, réalisé dans le cadre de la formation des enseignants fonctionnaires stagiaires alternants, a pour objectif de nous préparer à notre future prise de fonction en tant que titulaire à plein temps. Il contribue ainsi à développer une attitude réflexive et à porter un regard critique sur notre pratique pédagogique en liant démarche de recherche, finalité pédagogique et pratiques professionnelles.

C'est au lycée que j'ai commencé à envisager l'enseignement comme voie d'orientation professionnelle. J'étais particulièrement attirée par la notion de partage inhérente à l'exercice du métier, c'est-à-dire cet échange permanent avec les élèves, les parents, les collègues, les membres de l'administration et les partenaires extérieurs. On retrouve par ailleurs ce sens du partage dans l'enseignement des langues puisque notre but est d'amener les élèves à échanger en langue cible et à découvrir une culture différente de la leur. Cette prise en compte de l'altérité, ainsi que la richesse des ressources et des activités pédagogiques disponibles, m'ont incitée à me tourner vers l'enseignement des langues.

Ce mémoire est structuré autour d'un questionnement en lien avec ma pratique professionnelle. Aussi, suite à mon stage dans un lycée de l'agglomération grenobloise, j'ai décidé de baser ma réflexion sur un problème rencontré avec l'une de mes classes de seconde. Il s'agit d'une classe où les élèves participent assez peu et ont dû mal à collaborer. Par conséquent, j'ai cherché à comprendre les raisons à l'origine de ce dysfonctionnement et les dispositifs envisageables pour y remédier.

Dans un premier temps, j'établirai un état des lieux du contexte large et spécifique dans lequel se pose la situation-problème afin de faire émerger une problématique. Puis, je montrerai quelles réponses apporte la recherche vis-à-vis de cette problématique. Enfin, je présenterai les dispositifs mis en place, les analyserai, et proposerai des pistes de remédiation.

## Partie 1 : Etat des lieux

---

### **I. La vie au Lycée des Eaux Claires**

Le Lycée des Eaux Claires est un lycée général et technologique public situé à l'entrée de Grenoble. Il accueille 1080 élèves qui sont pour la plupart originaires des villes de Grenoble, Varcès, Vif et Monestier de Clermont. A cause de l'éloignement géographique de certaines de ces villes, qui ne sont d'ailleurs pas toujours bien desservies par les transports en commun, le lycée a ouvert en 2013 un internat pouvant accueillir 180 élèves.

Le taux de réussite au baccalauréat pour l'année scolaire 2012-2013 est de 93%, soit deux points de moins que le taux de réussite attendu par rapport aux établissements comparables dans l'académie de Grenoble, mais égal au taux de réussite attendu par rapport aux établissements comparables au plan national.

En se basant sur les données statistiques fournies pour la classe cible (la classe de 2<sup>nd</sup> 10/11), on constate que la plupart des catégories socioprofessionnelles (CSP) sont représentées. Dans cette classe de seconde, vingt-deux parents d'élèves ont un emploi considéré comme CSP+<sup>1</sup> (cadre, enseignant, ingénieur, ou un emploi dans la fonction publique, la santé ou le commerce) et dix-huit un emploi appartenant à une CSP considérée comme moins favorisée (ouvrier qualifié, technicien, agriculteur, employé, ou un emploi de personne service aux particuliers). Trois parents disent ne pas avoir d'activité professionnelle. Cette diversité socio-économique semble aller de pair avec une certaine diversité culturelle. Cette dernière est d'ailleurs plutôt marquée dans mes classes de seconde. En se basant sur ces observations, on peut d'emblée émettre l'hypothèse que ces disparités auront des conséquences sur les idées reçues des élèves et sur les relations entre les différents groupes sociaux, ethniques et culturels au sein du lycée ou d'une même classe.

Concernant le bassin de recrutement des élèves de seconde, on remarque que la plupart d'entre eux viennent des collèges Fantin Latour et Aimé Césaire à

---

<sup>1</sup> Les CSP + sont les catégories socioprofessionnelles les plus favorisées (les chefs d'entreprises, les artisans et commerçants, les cadres, les professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires).

Grenoble, du collège Jules Verne à Varcès et du collège Le Massegu à Vif. L'établissement d'origine peut avoir un impact sur la façon dont les élèves sont perçus par les enseignants ou par leurs camarades étant donné que les collèges de Varcès et de Vif ont une meilleure réputation que les collèges grenoblois.

Un atout de ce lycée est qu'il a été entièrement reconstruit entre 2009 et 2013 (la deuxième tranche de travaux est toujours en cours). Par conséquent, le cadre de vie est très agréable. L'établissement se veut moderne, que ce soit au niveau de l'architecture, de l'isolation thermique, ou du matériel numérique (des vidéoprojecteurs et ordinateurs dans toutes les salles, cinq salles informatiques, des mp3 à disposition des professeurs de langue, etc.).

Pour ce qui est des filières proposées, les élèves peuvent préparer un baccalauréat Littéraire (L) Economique et Social (ES), Scientifique (S), ou Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG). En seconde, les élèves ont le choix entre « sciences économiques et sociales » ou « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » pour leur enseignement d'exploration obligatoire. Pour leur deuxième enseignement d'exploration, plusieurs choix sont possibles : « littérature et société », « méthodes et pratiques scientifiques », « latin », et « LV3 Italien ». Par ailleurs, le lycée propose un certain nombre d'enseignements facultatifs, dont une section européenne en anglais, ainsi que des formations post-bac (classe préparatoire aux Hautes Etudes Commerciales (HEC) option technologique et classe préparatoire au diplôme de comptabilité et gestion).

En ce qui concerne le projet d'établissement, la ligne directrice est de « construire ensemble un établissement éco responsable qui lutte pour l'égalité des chances ». Le projet d'établissement comprend quatre grands axes divisés en plusieurs objectifs spécifiques. Un certain nombre de ces objectifs se révèlent pertinents pour la thématique de ce mémoire – soit l'interaction en classe de langue. L'Axe 1, intitulé « Apprentissages », rappelle la nécessité d'« amener les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages ; de mettre les élèves en confiance et [de] les amener à ne plus avoir honte de leurs difficultés ; [de] redonner goût et sens de l'effort ; [de] faire prendre conscience que la présence en classe constitue un apport pour le groupe ». Il s'agit donc de créer un cadre de travail serein et

motivant afin que les élèves s'investissent dans la construction de leurs apprentissages. L'Axe 3, intitulé « Education à la santé et à la citoyenneté », met en avant « l'apprentissage de la citoyenneté : apprendre à se respecter, développer la tolérance » ainsi que l'importance de « développer la solidarité » (dont « travailler sur la cohésion de classe »). En effet, les élèves ne vont accepter de collaborer que s'ils ont l'impression que leurs opinions sont respectées et leurs erreurs considérées avec bienveillance. Enfin, l'Axe 4, intitulé « Insertion sociale et professionnelle », s'attache au besoin de « créer et maintenir la motivation [des élèves] » et « [de] contribuer au bien-être de chacun ». Ces deux objectifs spécifiques ont pour indicateur le « mal-être, [et la] démotivation liée à la sphère privée ». Ces facteurs extra-scolaires sont à prendre en considération car ils peuvent avoir un impact sur la cohésion du groupe-classe.

En ce qui concerne le contrat d'objectifs pour les années 2014-2018, l'objectif 2, « La vie au lycée : un parcours citoyen », m'intéresse tout particulièrement puisque il se focalise sur « la responsabilisation des élèves » et « les projets autour des problématiques adolescentes et des dérives comportementales ». Ces deux sous-objectifs peuvent être mis en relation avec un cas de harcèlement dans la classe cible.

Pour conclure, le Lycée des Eaux Claires est un établissement attractif de par son cadre de vie et ses offres éducatives et pédagogiques. Néanmoins, les élèves semblent avoir du mal à tirer parti des atouts de l'établissement. Le projet d'établissement et le contrat d'objectifs mettent tous les deux en exergue un certain mal-être chez les élèves, une certaine passivité, ainsi qu'un manque de solidarité et de bienveillance.

## **II. La 2<sup>nd</sup> 10/11 : un exemple-type ?**

### *1. Informations générales sur la classe*

La classe de 2<sup>nd</sup> 10/11 compte 25 élèves : 18 sont issus de la 2<sup>nd</sup> 10 et 7 de la 2<sup>nd</sup> 11. Les élèves de ces deux classes interagissent assez peu entre eux.

Plusieurs élèves de ce groupe-classe sont originaires du même collège. Pour certains, cela s'est concrétisé par la formation de clans (les élèves venant des collèges Fantin Latour, Aimé Césaire et Jules Verne en particulier). Pour d'autres,

il semble que les tensions déjà existantes au collège se perpétuent au lycée (c'est le cas pour des élèves originaires du collège Le Massequ à Vif).

Une des spécificités de cette classe est la diversité ethnique des élèves : deux élèves ont des parents d'origine hispanique, plusieurs élèves sont d'origine arabe (les parents sont algériens), trois élèves viennent du Caucase (Tchéchénie, Arménie, Géorgie), une élève a des parents congolais, une élève a des parents anglais (elle est elle-même née à Birmingham) et une élève a vécu en Inde de 11 à 13 ans (la maman est par ailleurs japonaise). Etant donné que les élèves de cette classe ont du mal à communiquer les uns avec les autres, on est en droit de se demander si ces différences ethniques, culturelles et linguistiques ne sont pas sources d'incompréhension entre eux.

On note que l'emploi du temps des élèves de seconde est très chargé – entre 6 et 7 heures de cours par jour. Les élèves de la 2<sup>nd</sup> 10/11 ont trois heures d'anglais par semaine : le lundi de 14h à 15h, le jeudi de 8h à 9h et le vendredi de 11h à 12h. Les élèves sont particulièrement passifs le jeudi matin de 8h à 9h.

Au premier trimestre, les deux classes ont obtenu des moyennes plutôt faibles en français (10/20 pour la 2<sup>nd</sup>10 et 10.06/20 pour la 2<sup>nd</sup>11) et en mathématiques (8.90/20 pour la 2<sup>nd</sup>10 et 9.93/20 pour la 2<sup>nd</sup>11). Les résultats sont meilleurs en histoire-géographie avec une moyenne de 11.39/20 pour la 2<sup>nd</sup>10 et 12.16/20 pour la 2<sup>nd</sup>11. Les professeurs principaux des deux classes ont noté que le travail des élèves est trop irrégulier. Ce sentiment est partagé par deux autres de mes collègues avec qui j'ai eu l'occasion de discuter : le professeur d'espagnol de la 2<sup>nd</sup> 10 et le professeur de français des 2<sup>nd</sup> 10 et 11. Le professeur d'espagnol soutient que les élèves de 2<sup>nd</sup> 10 sont passifs en classe et que le travail à la maison n'est pas fait sérieusement. Quant au professeur de français, elle constate que la participation orale est limitée à quelques élèves et que le travail à la maison n'est pas fait pour une majorité de la classe.

Les résultats en anglais sont plutôt bons. La moyenne générale de la classe est de 13.55/20 au premier trimestre et de 12.52/20 au deuxième trimestre. Il existe néanmoins des disparités entre les élèves. Au premier trimestre, la moyenne la plus élevée est 18.62/20, la moyenne la plus faible 9.08/20 et 6 élèves ont une moyenne inférieure à 12/20. L'écart est encore plus flagrant au deuxième

trimestre : la moyenne la plus élevée est 17.56/20, la moyenne la plus faible 7.56/20 et 10 élèves ont une moyenne inférieure à 12/20.

Par ailleurs, la note de participation orale atteste du manque d'investissement des élèves lors des activités en classe entière. Au premier trimestre, 11 élèves ont obtenu une note inférieure à 10, la note la plus faible étant 5/20 ; idem pour le deuxième trimestre. La note de participation orale prend en compte le nombre d'interventions des élèves (7 points), la richesse lexicale et grammaticale (3 points), l'intelligibilité (3 points), l'attention (2 points), le recours au tout-anglais (3 points) et l'implication en classe (2 points). Plusieurs problèmes semblent se poser : 1) la participation est limitée à 6 ou 7 élèves ; 2) certains élèves avec des facilités en anglais sont passifs ; 3) l'interaction inter-élèves est difficile à mettre en place (il est difficile d'obtenir des volontaires lors des activités d'inter-questionnement<sup>2</sup> et certains élèves refusent catégoriquement d'être mis à contribution). Par conséquent, le temps de parole élève est fortement réduit tandis que le temps de parole enseignant est trop important.

## 2. Situation-problème

En début d'année, la classe de 2<sup>nd</sup>10/11 me semblait être la classe « idéale » : les élèves participaient bien, s'impliquaient dans les activités en classe et faisaient leurs devoirs sérieusement. Néanmoins, l'attitude des élèves a changé après le retour des vacances d'automne et a empiré à partir du mois de janvier : manque de rigueur dans le travail, manque d'investissement, participation orale limitée à quelques élèves, difficultés pour faire interagir les élèves entre eux. De plus, la cohésion du groupe-classe ne s'est pas améliorée avec le temps : les élèves des deux classes se mélangent peu, un élève de 2<sup>nd</sup>11 a été victime de harcèlement et a cessé de venir au lycée entre la mi-octobre et la mi-janvier, certains élèves sont isolés et mis à l'écart lors des travaux de groupe, les élèves se « chamaillent ». En outre, trois élèves ont énormément de difficultés à suivre le cours : elles ne comprennent pas les consignes données en anglais et ne maîtrisent pas le

---

<sup>2</sup> Par « interquestionnement » on entend les moments où les élèves se posent des questions entre eux lors du rebrassage de début d'heure, de l'analyse de documents écrits ou oraux, ou de la correction des devoirs.

vocabulaire et la syntaxe de base. Par conséquent, elles ont peur de parler devant les autres et n'aiment pas travailler en groupe.

### 3. *Point de vue des élèves*

La veille des vacances de Noël j'ai fait remplir un questionnaire aux vingt élèves présents<sup>3</sup>. Parmi les élèves absents ce jour-là on dénombre l'élève victime de harcèlement et une jeune fille plutôt isolée du reste de la classe. Le questionnaire comprenait 4 grands axes : le climat de la classe, le travail en classe, l'enseignante, les points positifs et négatifs du cours d'anglais.

Les réponses au questionnaire se sont avérées surprenantes car en contradiction avec ma propre perception de la classe. Tous les élèves ont déclaré se « sentir bien » lorsqu'ils viennent en cours d'anglais. 18 élèves sur 19 disent que le jugement de leurs camarades ne les empêche pas de participer et qu'ils préfèrent travailler en groupe qu'individuellement.

Par ailleurs, les réponses des élèves révèlent un besoin de reconnaissance, de valorisation et d'équité. A la question « l'enseignante arrive-t-elle à rendre le cours vivant et dynamique ? », 5 élèves sur 19 ont répondu que « oui » car l'enseignante « fait participer tous les élèves ». Les réponses de deux élèves à la question « Est-ce que l'enseignante contribue à créer un cadre de travail agréable ? » sont aussi révélatrices de ce besoin de reconnaissance. L'un d'entre eux pense que l'enseignante est « à l'écoute, patiente et compréhensible ». Le deuxième ajoute : « tout le monde peut exister, elle nous valorise, on se sent présent et pas de simples élèves ». Dans les points positifs du cours d'anglais, 5 élèves ont choisi « l'ambiance de classe / l'ambiance de travail » et 4 élèves le fait qu'il y ait « beaucoup d'oral ».

Ces résultats semblent indiquer que les élèves recherchent un cadre de travail sécurisant où ils se sentent compris et valorisés par l'enseignant mais aussi confiants vis-à-vis des réactions de leurs camarades. Le fait de pouvoir s'exprimer, de pouvoir donner son opinion, semble aussi très important pour eux.

---

<sup>3</sup> Voir Annexe 1. Un élève ne m'a pas rendu son questionnaire si bien que l'analyse des résultats est basée sur dix-neuf questionnaires.

On ajoutera néanmoins qu'un sondage réalisé par les délégués de 2<sup>nd</sup>11 au premier trimestre a révélé que 3 élèves disent se sentir mal dans la classe tandis que 17 élèves trouvent qu'il y a une mauvaise ambiance de classe.

### **III. Angle de la discipline « anglais » et problématisation**

Suite à l'analyse du contexte large et étroit, on peut tirer les conclusions suivantes :

- La participation orale et les interactions entre élèves sont limitées, d'où une certaine passivité.
- Le cadre de travail doit être amélioré afin de favoriser la collaboration, la solidarité et la bienveillance entre les élèves.

La question que l'on peut se poser est donc la suivante : *comment créer un espace de travail sécurisant, solidaire et coopératif, propice aux échanges et aux interactions entre élèves, afin de rendre ces derniers acteurs de leurs apprentissages ?*

Trois angles d'approche peuvent être envisagés :

- Quelle est l'influence de la composition du groupe-classe et des relations entre élèves sur la collaboration et la communication au sein du groupe ?
- Comment faciliter la prise de parole en classe ?
- Comment faire en sorte que ce soit les élèves qui agissent et non le professeur ?

## Partie 2 : Notions en question

---

### **I. Le climat de classe et les relations entre élèves**

#### *1. Tensions et conflits entre élèves*

Dans sa note d'analyse intitulée « Favoriser le bien être des élèves, condition de la réussite éducative » (2013), Sarah Sauneron rappelle que : « *plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et les interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissage* » (Sauneron, p.2). Cependant, elle soutient que l'expérience scolaire peut être source de « mal-être » chez les élèves français. Son analyse est basée sur une enquête de la *Health Behaviour in School-aged Children*<sup>4</sup> selon laquelle « *seuls 55% des élèves français jugent que leurs camarades sont gentils et coopératifs, contre 83% des élèves suédois* » (ibid, p.3). De plus « *1 élève sur 8 déclare avoir été agressé verbalement ou physiquement au moins deux fois à l'école, un chiffre élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE* » (ibid, p.3).

Par ailleurs, Agnès Cavet affirme dans son article « Quelle vie scolaire pour les élèves ? » (2009) que d'autres facteurs peuvent être à l'origine de ce mal-être scolaire. Elle cite entre autres la compétition scolaire, qui crée des tensions entre les élèves, ou la représentation idéale de l'élève modèle, source de frustrations pour certains élèves qui ont l'impression de ne jamais réussir à l'atteindre (Cavet, p.10).

Des conflits entre élèves peuvent aussi apparaître lorsque la composante pluriculturelle d'une classe est marquée. En effet, certaines représentations culturelles sont tellement ancrées dans l'esprit des élèves qu'elles finissent par faire obstacle à la compréhension de l'autre. Comme le Dr Gaouaou Manaa l'explique dans son article « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures » : « *Dans une classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle*

---

<sup>4</sup> (HBSC) Enquête qui analyse diverses dimensions de la santé des élèves de 11, 13 et 15 ans dans 41 pays (enquête 2010)

*véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal d'apprenants parfois très différents les uns des autres [...]. Cette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants* » (Manaa, 2009, p.214).

Par conséquent, la mise en place d'un espace de travail collaboratif requiert l'instauration d'un sentiment d'appartenance au sein du groupe, c'est-à-dire un esprit de fraternité et de complicité. Dans *La motivation en contexte scolaire* (2009), Roland Viau utilise le terme de « communauté d'apprenants » (p.162) dans laquelle chaque élève peut compter sur l'aide et l'encouragement des autres pour apprendre. Il propose d'ailleurs trois moyens d'action pour mettre en place ce climat collaboratif : faire comprendre aux élèves que leurs camarades sont d'importantes sources d'informations et peuvent donc les aider ; donner aux élèves les outils leur permettant de travailler avec les autres et de leur demander de l'aide ; répertorier le type d'aide que chaque élève peut apporter à la classe. Néanmoins, Chantal Leclerc, dans son ouvrage *Comprendre et construire les groupes* (1999), insiste sur la nécessité de faire prendre conscience aux élèves « *que les relations idéales et parfaitement harmonieuses sont rarissimes et qu'il est possible de faire quelque chose ensemble, même si certains désaccords restent présents* » (Leclerc, p.89).

## 2. La peur des autres

L'une des causes de non-interaction en classe de langue est la passivité des élèves. Dans son ouvrage *Prévenir conflits et violence* (1994), Marie-Joseph Chalvin définit l'élève passif comme celui « *qui reste silencieux, qui a du mal à se mobiliser pour agir, qui ne donne pas son opinion et qui subit les événements sans chercher à en changer le cours* » (Chalvin, p.29).

Selon elle, l'une des causes de passivité chez les élèves est la peur de l'échec. En adoptant un rôle passif, l'élève préserve son image de soi car il justifie son échec par une absence d'efforts. Il en découle qu'une perception négative de soi aura un impact sur la motivation et l'investissement des élèves. Pour Chalvin, une solution à ce problème est le travail collaboratif en binôme : « *Il est efficace de mobiliser le groupe classe afin de favoriser leur intégration et leur expression. En*

*associant les élèves par binômes, on met l'élève passif en situation de dialogue et d'échange* » (ibid, p.36).

Un autre indicateur de passivité chez les élèves est la participation orale. D'après une enquête<sup>5</sup> de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV)<sup>6</sup>, 37% des écoliers et collégiens interrogés déclarent qu'ils ne lèvent pas très souvent, voire jamais la main en classe. Parmi les raisons données, on trouve en deuxième position « la peur de se tromper » (25%). 17% des élèves admettent quant à eux avoir peur de parler en public. Le jugement et le regard des autres modifient ainsi le comportement des élèves. Comme Francine Cicurel l'explique dans *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* (2002), la prise de parole en public : « a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs » (Cicurel, p.7).

Dans son article intitulé « Comment améliorer la participation orale en classe ? » (2014), François Ceci liste tout un ensemble de freins à la participation orale. On citera entre autres : la mise en place d'une pédagogie peu active, rigide, centrée sur l'enseignant ; la méconnaissance des élèves ; l'utilisation d'un vocabulaire inadapté (d'où une incompréhension du cours, des consignes ou de la question) et l'influence des pairs.

## **II. Instaurer un cadre de travail sécurisant et collaboratif**

### *1. L'établissement de normes communes*<sup>7</sup>

C'est l'un des préalables à la mise en place d'un cadre de travail sécurisant et collaboratif. En effet, l'existence de normes contradictoires peut être source de conflits entre les élèves mais aussi entre les élèves et l'enseignant. De ce fait, les normes doivent être définies collectivement par l'ensemble des membres du groupe pour ce que ce dernier fonctionne efficacement. Dans son ouvrage

---

<sup>5</sup> Enquête réalisée auprès de 397 enfants du primaire et du collège bénéficiant d'un accompagnement à la scolarité par un étudiant de l'AFEV (Baromètre Trajectoires, 2009).

<sup>6</sup> Association nationale créée en 1991 regroupant des étudiants bénévoles qui agissent contre les inégalités dans les quartiers populaires.

<sup>7</sup> Dans le contexte de la classe, le terme « norme » désigne l'ensemble des attitudes, des comportements, et des opinions permis ou répréhensibles.

*Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe* (2005), L. Peeters soutient que les normes « *apportent de la stabilité et rendent les comportements prévisibles. [...] Les normes facilitent les activités de groupe en jouant un rôle de régulateur des comportements. Elles créent un lien entre les membres du groupe et donc une cohésion* » (Peeters, p.21).

La difficulté pour l'enseignant est de réussir à faire accepter ces normes par l'ensemble de la communauté d'apprenants. Par « accepter » on désigne à la fois le respect et l'intériorisation de ces normes. Ainsi, on souhaite que les élèves finissent par appliquer ces règles sans l'aide d'interventions extérieures (ex : récompense).

Afin de faire évoluer les normes des élèves, Peeters propose les dispositifs suivants : faire prendre conscience aux élèves de l'existence de normes contradictoires pour une même situation et en discuter collectivement, recadrer les comportements déviants pour éviter que ceux-ci ne deviennent « la norme » et montrer aux élèves l'intérêt (pour eux) d'une norme.

## 2. Les rituels de début d'heure

La mise en place d'un cadre sécurisant propice à la participation et à la collaboration entre élèves passe aussi par l'instauration de rituels. Dans un article intitulé « *Entraînement à la production orale* » (2012), Agnès Bourgalet explique que la seule finalité des rituels est de « *pratiquer pour acquérir de l'aisance dans le discours* » (p.1). Par ailleurs, Gaël Manescau dans « *Rituels de début de cours et activités orales* » (2013) soutient que les rituels sont « *valorisants* » car ils permettent à tous les élèves de s'exprimer, et « *rassurants* » puisque les élèves « *peuvent s'exprimer librement sans craindre l'évaluation* »<sup>8</sup>. Trois rituels proposés par Bourgalet et Manescau sont particulièrement intéressants pour la thématique de ce mémoire. Le premier est le rituel du « *Show & Tell* » lors duquel un élève vient présenter un objet de son choix au reste de la classe. Le second, « *Everyday life situation* », implique que les élèves désignés improvisent une saynète mettant en scène des personnages célèbres dans une situation de la vie quotidienne (*at the airport, at the train station, at the dentist's, on a plane, on the*

---

<sup>8</sup>Page Internet sans pagination (voir sitographie)

*beach*, etc.). Le troisième, « The reporter game », consiste à improviser le commentaire simultané d'un reportage inconnu muet sur l'actualité récente.

### 3. Les travaux de groupe

Dans son ouvrage *Une classe qui coopère: Pourquoi? Comment?* (2007), Christian Staquet soutient que le travail de groupe est le moment où les élèves peuvent expérimenter les valeurs démocratiques et les règles de la société. En effet, la classe est par définition un espace cadré régi par un certain nombre de règles. Le respect de ces règles est attendu lors des travaux de groupe (respecter les opinions de chacun, s'écouter les uns les autres, négocier des solutions collectives, participer au travail, etc.) et ceux qui refusent de s'y prêter sont sanctionnés (contrairement à ce qui se passe dans la cour de récréation par exemple).

Les travaux de groupe sont par ailleurs l'occasion idéale pour apprendre aux élèves à s'autogérer. Dans cette optique, Staquet propose de mettre en place des moments de réflexion sur le travail de groupe (en interne ou en classe entière) au cours desquels les élèves réfléchissent sur les « habilités coopératives prioritaires » (ex : « se respecter »). Il envisage aussi des temps de réflexion après le travail de groupe pour permettre aux élèves d'en analyser les dysfonctionnements (au niveau des relations entre pairs, de la façon de fonctionner et d'apprendre au sein du groupe) et de proposer des solutions collectives.

En outre, il a été démontré que les travaux de groupe basés sur l'interdépendance des résultats et des moyens favorisent des attitudes d'entraide et de coopération<sup>9</sup>. Etant donné que chaque membre du groupe doit réaliser ses objectifs spécifiques avant d'atteindre les objectifs communs, les élèves sont nécessairement amenés à s'entraider. Le concept de mutualisation des ressources implique aussi que les élèves apprennent « à » et « de » leur coéquipiers et échangent les informations dans une relation « donant-donnant » (Staquet, 2007, p.91).

---

<sup>9</sup> Idée mise en avant par Roland Viau dans *La motivation en contexte scolaire* (2009) et par Christian Staquet dans *Une classe qui coopère: Pourquoi? Comment?* (2007).

La composition des groupes par l'enseignant peut quant à elle apporter une solution au problème des « clans » ; en formant des groupes inhabituels, on apprend aux élèves à s'ouvrir aux autres et à se socialiser. De plus, les effectifs réduits rassurent les élèves timides ou introvertis. Il est en effet moins blessant pour l'image de soi de faire une erreur devant deux ou trois camarades que devant la classe entière.

### **III. Bousculer les relations au sein de la classe**

#### *1. Elève actif et acteur VS. enseignant « observateur »*

Selon Francine Cicurel, à partir des années 70 et du développement des méthodes structuro-globales audio-visuelles<sup>10</sup> : « *l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. [...]* Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme un lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme un lieu de parole et de socialisation » (Cicurel, *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, 2002, p.4).

Néanmoins, il a été noté précédemment que beaucoup d'élèves adoptent une attitude passive en classe. Au-delà de la peur de parler en public se pose aussi le problème du cours frontal où l'enseignant parle et les élèves écoutent. Ainsi, Roger Brunot et Laurence Grosjean dans *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie* (1999) font le constat suivant : « *On constate que c'est toujours l'enseignant qui conduit et maîtrise le questionnement : même si une majorité d'élèves participe, ils sont souvent cantonnés aux seules réponses* » (Brunot & Grosjean, p.109).

D'ailleurs, pour François Ceci, le temps d'activité effectif de l'élève est souvent inférieur à une minute en classe de langues. Pour remédier à ce problème, il propose de travailler sous forme de groupes de recherche. Chaque groupe est chargé de faire des recherches sur un sous-thème de la thématique globale ; ces différents groupes travaillent ensuite de concert à la réalisation d'un poster. Lors

---

<sup>10</sup> Méthode qui préconise l'utilisation conjointe de l'image et du son ; priorité donnée à l'oral.

de ce travail, l'enseignant accompagne les élèves en circulant dans les groupes : il guide, apporte des savoirs, calme les tensions, etc. Mais il n'impose en aucun cas une manière de faire. L'enseignant « reprend la main » seulement en fin d'activité pour proposer un débriefing final sous forme de débat (« Qu'avez-vous appris ou retenu de cette activité ? »).

Par conséquent, la volonté de rendre l'élève acteur de son apprentissage va de pair avec la nécessité pour l'enseignant de s'effacer. L'objectif pour l'enseignant est d'augmenter le temps de parole des élèves tout en les responsabilisant et en les rendant plus autonomes dans la construction de leurs savoirs. Mais cela s'avère difficile pour beaucoup de collègues habitués à un enseignement frontal. Brunot et Grosjean expliquent qu'un certain nombre d'enseignants ne font pas travailler leurs élèves en groupes à cause du bruit qu'ils engendrent et de leur perte de temps supposée. Pour Staquet « *la classe coopérante ébranle l'équilibre professionnel de l'enseignant lors de cette décolonisation des habitudes de dépendance réciproque avec les élèves* » (Staquet, 2007, p.12). Le problème est que les enseignants ont du mal à se cantonner à un rôle d'observateur car ils ont l'impression de ne plus exister professionnellement. A cela s'ajoute un sentiment de culpabilité : l'enseignant a l'impression d'être payé à ne rien faire. Cependant, les travaux de groupe donnent en réalité plus de « *souplesse et d'amplitude à l'action pédagogique de l'enseignant* » (Brunot & Grosjean, 1999, p.122) puisque ce dernier peut aider les groupes selon les difficultés qu'ils rencontrent, apporter des savoirs quand les élèves en font la demande, extraire un élève d'un groupe pour l'aider, etc. Cette phase d'observation permet d'ailleurs à l'enseignant de recadrer les élèves tentés par le désir de contrôler ou de manipuler les autres.

## 2. Collaborer et coopérer entre pairs

Pour Brunot et Grosjean, le travail de groupe rend les élèves actifs car ce sont eux qui résolvent le problème / l'obstacle et non l'enseignant. Dans leur ouvrage, ils listent d'ailleurs les conditions à respecter pour que ce travail de groupe soit efficace. Ils conseillent par exemple de ne pas dépasser 3 ou 4 élèves par groupe. Au-delà on prend le risque que certains élèves ne puissent pas être entendus et/ou communiquer avec tous les membres du groupe. De plus, pour qu'il y ait un bénéfice au niveau des apprentissages, le travail des différents

membres du groupe doit être mis en commun, les rôles au sein du groupe doivent tourner (ex : animateur, vérificateur, quêteur...<sup>11</sup>) et les groupes ne doivent être ni trop homogènes (échanges infructueux) ni trop hétérogènes (échanges compromis).

Trois configurations proposées par les auteurs semblent intéressantes pour la problématique de ce mémoire : la mise en groupe autour d'un thème, la mise en groupe selon l'hétérogénéité des élèves (tant que cette dernière n'est pas trop importante), la création de groupes d'experts<sup>12</sup>. Dans *L'apprentissage coopératif* (1996), Robert Pléty soutient que les groupes doivent toujours être un minimum hétérogène afin que les élèves se centrent davantage sur l'objectif que les partenaires doivent atteindre et moins sur les facteurs personnels.

Dans un article intitulé « Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique » (2007), Alain Baudruit souligne néanmoins qu'il faut distinguer deux types de groupe : les groupes coopératifs et les groupes collaboratifs. Dans les groupes coopératifs, les élèves ont un but commun (souvent une tâche à accomplir) mais on attribue à chaque membre une tâche et un rôle spécifiques. Par conséquent, le but commun ne peut être atteint qu'une fois que les objectifs individuels ont été réalisés. A l'inverse, dans les groupes collaboratifs, « *c'est le fait d'être réuni avec des proches et d'interagir de façon relativement autonome qui importe* » (Baudruit, *ibid*, p.11). Dans ce type de configuration, les élèves échangent, débattent, donnent leurs points de vue mais sans en imposer aucun.

Par rapport à la problématique de ce mémoire, le travail coopératif semble le plus pertinent étant donné que la réussite du groupe dépend du travail personnel fourni et des interactions entre les élèves. Ainsi, il y a une double responsabilité pour l'élève : pour son travail personnel et pour le travail collectif et l'apprentissage de toute l'équipe.

---

<sup>11</sup> Rôles proposées par Robert Pléty dans *L'apprentissage coopératif* (1996).

<sup>12</sup> Il s'agit de regrouper ensemble les élèves de différentes équipes qui travaillent sur un même chapitre ou une même tâche.

### 3. Développer la compétence interculturelle chez les élèves

Dans son ouvrage *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures* (2009), Gaouaou Manaa rappelle que « le souci de l'efficacité de la communication a inspiré les partisans de l'approche communicative à prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, de ses représentations, et de la culture cible » (Manaa, p.210). En effet, les échanges entre deux locuteurs issus de cultures différentes ne sont productifs que si ces derniers ont conscience du système de valeurs, de codes et de règles sociales qui régissent la culture et, par implication, la langue de l'autre. Le problème auquel se confrontent les enseignants de langue est justement que les apprenants ne prennent pas toujours en compte les codes de la culture qu'ils étudient. Deux raisons peuvent expliquer ce comportement : l'apprenant méconnaît les codes culturels ou refuse de les appliquer. Pour Manaa, ce refus peut s'expliquer par une idéalisation de la culture maternelle et un rejet de toute forme d'altérité culturelle.

Ainsi, le développement de la compétence culturelle chez l'apprenant doit avoir un double objectif pour Manaa : favoriser une prise de conscience de ses représentations sur les autres cultures mais aussi des spécificités de sa propre culture (Manaa, 2009, p.210). Brigitte Lepez soutient d'ailleurs dans son article « Apprentissage des langues et des cultures et construction identitaire » (2004) que présenter sa culture aux autres contribue à mieux se connaître et à mieux se comprendre (Lepez, p.2). En outre, ce type d'activités peut impliquer un repositionnement du statut de l'individu au sein du groupe-classe étant donné qu'elles offrent un espace d'expression à des élèves parfois mis à l'écart par leurs pairs.

Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence interculturelle des apprenants est central. Pour Manaa, l'enseignant doit en premier lieu prendre appui sur la culture d'origine de l'apprenant. En effet, c'est en portant un regard critique sur sa propre culture que l'on apprend à se décentrer et à s'ouvrir aux autres. Dans le même ordre d'idée, Lepez explique que c'est en échangeant avec les autres, en se confrontant à d'autres cultures, que l'on prend conscience de son identité culturelle (de ses caractéristiques valorisées mais aussi des clichés et des

stéréotypes). Manaa et Lepez préconisent d'ailleurs de travailler les stéréotypes et les représentations des élèves, que ce soit ceux de leur culture d'origine ou de la culture de leurs camarades / de la langue cible. Pour Lepez, le stéréotype est « *une représentation à objectiver et questionner* » afin de mettre à jour les malentendus qu'ils peuvent créer (Lepez, 2004, pp.1-2). Le but pour l'apprenant est de comprendre le fondement de ses représentations sur la culture de l'autre et la manière dont les valeurs et conduites de sa propre culture peuvent être jugées par d'autres (Manaa, 2009, p.214). Par ailleurs, selon Manaa, l'enseignant ne doit présenter ni une vision négative ni une vision positive du pays dont il enseigne la langue, mais plutôt susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants. L'objectif est d'amener l'apprenant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles mais aussi de prendre conscience des rapprochements possibles entre les cultures.

En définitive « *il ne s'agit pas d'éviter le choc culturel ou d'aseptiser les relations, mais d'apprendre à assumer les différences et à mieux comprendre l'autre et soi-même en rendant opératoire la notion d' « universels-singuliers » (Hegel, Sartre) par et pour un respect mutuel et enrichissant du capital culturel de chacun et de chaque pays (Porcher)* » (Lepez, 2004, p.5).

#### **IV. Quel projet d'action ?**

On rappellera tout d'abord la problématique initiale sur laquelle repose la partie « Notions en question » : *comment créer un espace de travail sécurisant, solidaire et coopératif, propice aux échanges et aux interactions entre élèves, afin de rendre ces derniers acteurs de leurs apprentissages ?*

En se basant sur la situation-problème exposée dans la Partie 1, les apports théoriques ont permis de mettre en lumière les points suivants :

- ❖ Pour que les élèves coopèrent il faut au préalable instaurer un cadre de travail où ils se sentent bien, c'est-à-dire où ils se sentent écoutés, en confiance, respectés dans leur identité et leurs points de vue, etc.
- ❖ Les élèves doivent apprendre à s'ouvrir aux autres et à respecter leurs différences.
- ❖ Les élèves doivent apprendre à communiquer pour régler leurs conflits.

- ❖ Les échanges entre pairs contribuent à rendre l'élève actif et acteur de son apprentissage.

Cela nous amène à nous poser les questions suivantes :

- ❖ Comment l'enseignant peut-il renforcer la cohésion au sein du groupe-classe ?
- ❖ Comment apprendre aux élèves à travailler ensemble ?
- ❖ Comment transformer la relation « enseignant-élève(s) » en relation « élève(s)-élève(s) » ?
- ❖ Dans quelle mesure les travaux de groupe contribuent-ils à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages ?

Afin d'apporter une réponse à ces questionnements, nous émettons trois hypothèses qui seront vérifiées dans la Partie 3 de ce mémoire :

- 1) H1 : il existe une convergence entre la mise en place d'un climat de confiance et la spontanéité de la prise de parole des élèves.
- 2) H2 : l'interdépendance pédagogique des travaux de groupe influe fortement sur la qualité et la quantité des interactions entre élèves.
- 3) H3 : la réduction du temps de parole du professeur influe de façon positive sur les interactions entre les élèves.

## Partie 3 : Projet d'action

---

### I. Cadrage méthodologie

*Hypothèse de résolution n°1 : il existe une convergence entre la mise en place d'un climat de confiance et la spontanéité de la prise de parole des élèves*

#### 1. Dispositif 1 : les rituels de début d'heure

Le premier rituel à avoir été instauré dès le début d'année est l'appel : un élève appelle un à un ses camarades tandis qu'un second élève note le nom des absents dans le carnet d'appel. Le dispositif a ensuite évolué après la visite conseil. Dorénavant, l'élève chargé de faire l'appel désigne un troisième élève pour faire la synthèse des absents (Elève 1 : *Who is absent today?* / Elève 2 : *X, Y and Z are absent / missing today*). Lorsque des élèves sont absents, la classe s'interroge sur les raisons de l'absence de leurs camarades (ex : *Why is X absent today? // X is absent because...*).

L'appel est suivi de l'inscription de la date au tableau. Un élève va au tableau et demande à un de ses camarades de lui dicter la date.

Deux rituels plus complexes ont été instaurés en cours d'année. Le premier est le rituel du « Show & Tell » qui a été mis en place au mois de janvier. A chaque début de cours un élève présente un objet de son choix au reste de la classe. Il commence par donner deux indices à ses camarades. Ces derniers lui posent ensuite des questions pour deviner de quel objet il s'agit. Une fois que l'objet a été trouvé, l'élève explique brièvement les raisons de son choix. Le second rituel, instauré au mois d'avril, est le rituel du « Reporter game » au cours duquel les élèves improvisent le commentaire d'un reportage inconnu muet sur l'actualité récente (vidéo d'une durée maximum de 45s). Les élèves visionnent tout d'abord la vidéo pour se faire une idée du sujet. Puis, ils ont 5 minutes pour réfléchir en binôme au commentaire de la voix-off. Un binôme est ensuite tiré au sort pour commenter la vidéo.

Les variables dépendantes retenues pour cette expérimentation sont : le taux de participation de l'ensemble des élèves, le taux de participation des élèves ayant

des difficultés importantes dans la maîtrise de la langue et la communication non-verbale des élèves (gestes, sourires, mimiques, regards, etc.).

Le recueil de données est basé sur le nombre d'interventions des élèves au cours des trois trimestres et sur les signes non-verbaux utilisés par les élèves.

## 2. Dispositif 2 : mise en place d'une séquence interculturelle

On émet l'hypothèse que la mise en œuvre d'activités focalisées sur la découverte de l'autre va permettre aux élèves de prendre du recul sur leurs représentations culturelles et favoriser la cohésion au sein du groupe-classe.

Cette séquence interculturelle<sup>13</sup> – intitulée « *Better understand each other's culture* » – traite principalement de l'impact des stéréotypes sur les relations entre individus. On souhaite amener les élèves à prendre conscience que nous avons tous des préconceptions sur les autres cultures et que cela crée parfois de l'incompréhension, voire de la haine, entre les peuples. Les conséquences de l'apartheid en Afrique du Sud ont par exemple été traitées en classe par le biais d'une compréhension orale.

Cette séquence comporte 4 séances, ce qui est court en comparaison des autres séquences mises en place pendant l'année. L'objectif de la tâche finale est de susciter chez les élèves un intérêt pour la culture de leurs camarades afin de mieux se connaître et de mieux se comprendre les uns les autres. Pour cela, chaque élève réalise en premier lieu une enquête culturelle au sein de sa famille. Puis, de retour en classe, les élèves échangent ces informations, d'abord en binôme et par la suite par groupes de cinq ou six.

Les variables dépendantes retenues pour cette expérimentation sont : l'ouverture des élèves aux autres, le nombre d'interventions spontanées et les discours discriminants ou non des élèves.

Le recueil de données est basé sur les déplacements et échanges spontanés observés lors des échanges entre élèves et les discours des élèves lors de la compréhension orale sur l'apartheid et de la pause réflexive en fin de séquence.

---

<sup>13</sup> Voir le déroulé de séances en Annexe 2

***Hypothèse de résolution n°2 : l'interdépendance pédagogique des travaux de groupe influe fortement sur la qualité et la quantité des interactions entre élèves***

***3. Dispositif 3 : la méthode Jigsaw & la méthode mosaïque***

Dans son ouvrage *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe* (2005), L. Peeters présente la méthode *Jigsaw*<sup>14</sup> comme l'une des techniques de travail de groupe. Avec cette méthode, la classe est divisée en sous-groupes avec le même sujet à traiter. Dans chaque groupe, un élève est responsable d'un aspect du sujet ; il devient « expert » de cette partie du sujet. Après une phase de travail individuel, on organise une rencontre entre les experts pour qu'ils échangent sur les informations collectées individuellement. Les experts retournent ensuite dans leur groupe de base et chacun présente sa synthèse à ses camarades. Pour finir, le groupe réalise un document récapitulatif pour l'ensemble du thème.

La méthode *Jigsaw* a été expérimentée lors d'une compréhension orale sur Ellis Island. Tous les groupes travaillaient sur le même document audio-visuel mais chaque membre au sein du groupe se voyait attribuer un extrait différent.

J'ai aussi appliqué un dérivé de la méthode *Jigsaw* : la méthode mosaïque<sup>15</sup>. Avec cette méthode, chaque groupe de première génération travaille sur une sous-section différente du sujet. Un échange d'informations est ensuite organisé en mélangeant les groupes de première génération dans des groupes de seconde génération. Chaque « expert » peut alors présenter au reste du groupe la synthèse du travail effectué avec ses camarades.

J'ai eu recours à la méthode mosaïque lors d'un travail de compréhension écrite où les groupes de première génération travaillaient sur différents articles de presse traitant du même fait d'actualité.

Les variables dépendantes retenues pour cette expérimentation sont : le nombre d'interventions en anglais, en français ou le recours au « franglais » lors des échanges au sein d'un groupe de travail, le nombre d'interventions par élève au sein de ce groupe et la nature des conflits dans les différents groupes.

---

<sup>14</sup> Aussi appelée « classe puzzle ». Cette technique d'enseignement a été créée dans les 70s par Elliot Aronson, un psychologue américain.

<sup>15</sup> Méthode présentée par Michel Grangeat lors de son cours « Différencier : plusieurs voies d'apprentissage pour des élèves divers » de l'UE « Didactique, accessibilité aux savoirs pour tous et évaluation » (décembre 2014, ESPE de Grenoble)

Le recueil de données est un enregistrement audio des échanges entre les élèves d'un groupe.

***Hypothèse de résolution n°3 : la réduction du temps de parole du professeur influe de façon positive sur les interactions entre les élèves***

Comme le rappelle Roger Brunot et Laurence Grosjean dans leur ouvrage *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie* (1999), l'enseignant « conduit et maîtrise le questionnement » (p.109) si bien que les élèves ont très peu d'opportunités pour échanger entre eux et co-construire leurs savoirs.

**4. Dispositif 4 : travailler la communication non-verbale**

L'enseignant peut recourir à la communication non-verbale tout au long d'une séance afin de réduire son temps de parole.

En ce qui concerne la gestion de la discipline, il peut obtenir le silence en s'arrêtant de parler et en balayant la classe du regard. Lors de travaux de groupe, il peut s'approcher d'un groupe trop bruyant et mettre un doigt sur la bouche pour signaler aux élèves de faire moins de bruit.

Les gestes de la main peuvent s'avérer utiles pour inciter un élève à parler plus fort ou pour lui demander de répéter un énoncé ou de faire une phrase complète.

Par ailleurs, la communication non-verbale est une technique efficace pour mener les élèves vers l'auto-correction. Ainsi, un signe « 3 » avec la main indiquera un <-s> manquant à la fin d'un verbe, un croisement des mains signifiera que l'élève doit inverser un adjectif et un nom ou un auxiliaire et un sujet, tandis que pointer son oreille avec le doigt signalera une mauvaise prononciation.

Les variables dépendantes retenues pour cette expérimentation sont : la fréquence d'utilisation des signes non-verbaux par l'enseignant ainsi que compréhension et l'interprétation de ces signes par les élèves.

**5. Dispositif 5 : favoriser les échanges inter-élèves lors de travaux en classe entière**

Un autre moyen de diminuer le temps de parole de l'enseignant est de créer une dynamique d'entraide et de coopération lors de phases d'échanges en classe entière.

Plusieurs dispositifs ont été mis en place suite à la visite conseil de Madame Brownhall. Tout d'abord, lorsqu'un élève propose un énoncé, l'enseignant demande au reste de la classe s'ils peuvent le complexifier ou le lier à un énoncé précédent à l'aide de mots de liaison, de conjonctions de coordination ou de subordination, etc. S'il s'agit d'un mot isolé, l'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent des synonymes, ces derniers étant ensuite insérés dans un énoncé complexifié. Le premier élève interrogé intègre la modification apportée par son camarade à son énoncé de départ. Cet élève demande ensuite à un autre élève assis loin de lui de répéter l'énoncé complexifié.

Lors des phases de répétition individuelle, les élèves se désignent entre eux. Afin de faciliter la mémorisation, il est nécessaire que plusieurs élèves répètent l'énoncé complexifié. Puis, l'enseignant fait un signe de la main pour faire répéter les élèves collectivement.

Enfin, les élèves doivent pouvoir s'interpeller entre eux s'ils n'ont pas entendu l'énoncé d'un camarade (*Can you repeat louder please?*), s'ils ne connaissent pas un mot en anglais (*How do you say ... in English? / What's the definition for...?*), pour corriger l'énoncé d'un camarade (*You made a mistake / you should have said / you should have written...*), etc.

Les variables dépendantes retenues pour cette expérimentation sont : le nombre d'interventions spontanées, le nombre d'interventions sollicitées, l'audibilité des énoncés et les demandes de répétition pour un énoncé inaudible, le nombre d'interventions pour demander des éclaircissements et le nombre d'interventions de l'enseignant.

Le recueil de données est basé sur l'enregistrement de la correction d'un tableau d'une fiche de guidage (compréhension écrite).

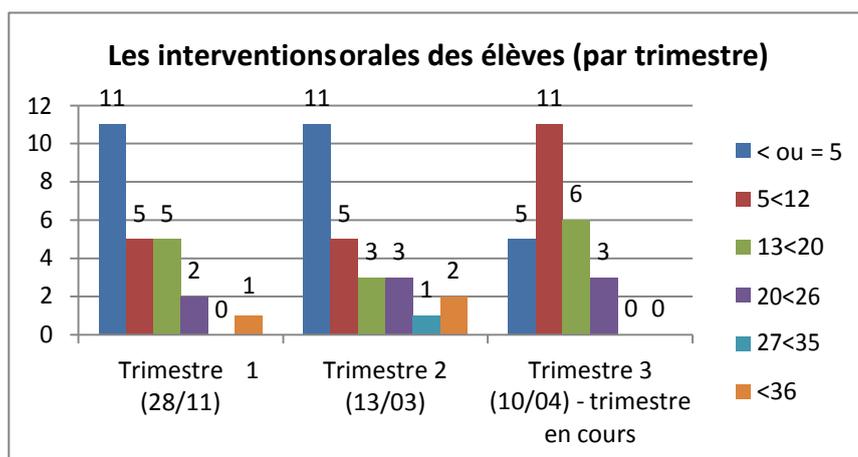
## II. Résultats & interprétations des résultats

*Hypothèse n°1 : il existe une convergence entre la mise en place d'un cadre de travail sécurisant et la prise de parole des élèves*

### a) *Les rituels de début d'heure*

#### i. Le taux de participation des élèves au cours de l'année

*Ce que l'on observe*



Si on mesure le taux de participation des élèves depuis le début d'année<sup>16</sup>, on constate que le nombre d'élèves intervenant moins de 5 fois par trimestre (11) et entre 5 et 12 fois par trimestre (5) reste stable au premier et deuxième trimestre. Cela signifie que 2/3 de la classe participent moins de 12 fois par trimestre. Cependant, ces données s'inversent au troisième trimestre puisque le nombre d'élèves intervenant entre 5 et 12 fois par trimestre passe de 5 à 11. Par ailleurs, le nombre d'élèves intervenant entre 13 et 20 fois par trimestre double entre le deuxième et le troisième trimestre.

#### *Interprétation*

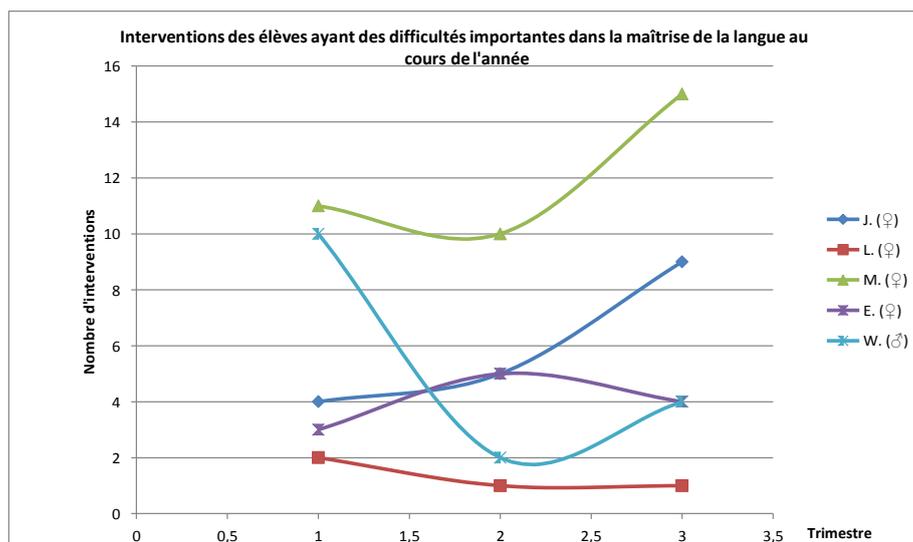
On émet l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre l'augmentation du taux de participation des élèves et la mise en place des rituels. En effet, on constate une augmentation du nombre d'interventions par élève entre le 13 mars et le 10 avril, période durant laquelle les rituels ont été mis en place de manière systématique à chaque début de séance. Cette observation permet de tirer les conclusions

<sup>16</sup> Chaque intervention d'élève est notée sous forme de barres par l'enseignant (1 intervention orale = 1 barre)

suivantes : 1) les élèves participent activement pendant les rituels d'où une augmentation de leur participation orale ; 2) les élèves se sentent de plus en plus à l'aise à l'oral et commencent à prendre la parole à d'autres moments de la séance. On suppose aussi que le « Show & Tell », en amenant les élèves à mieux se connaître, a contribué à la création d'un cadre de travail sécurisant. En effet, cette activité a fait prendre conscience à certains élèves qu'ils ont les mêmes centres d'intérêts. Un élève avait par exemple choisi de présenter la série « The Walking Dead » et trois garçons ont commenté ce choix en disant qu'ils apprécient aussi beaucoup cette série.

ii. Taux de participation des élèves ayant des difficultés importantes dans la maîtrise de la langue

*Ce que l'on observe*



On constate une augmentation du nombre d'interventions de deux élèves : M. et J. Les résultats sont plus mitigés pour les trois autres. Les interventions de W. chutent brusquement au deuxième trimestre, même si on constate une petite amélioration en début de troisième trimestre. Les interventions d'E. augmentent au deuxième trimestre mais diminuent au troisième. Le cas de L. est plus préoccupant étant donné qu'elle n'est intervenue que deux fois au premier trimestre et seulement une fois au deuxième et troisième trimestre.

### *Interprétation*

Les élèves ayant des difficultés importantes dans la maîtrise de la langue ne tirent pas toujours parti des rituels car certains d'entre eux sont complètement paniqués à l'idée de prendre la parole devant les autres. Il a fallu beaucoup de persuasion pour convaincre J., W. et L. de participer au « Show & Tell » par exemple. Cela est aussi lié au fait que certains rituels peuvent être perçus comme une contrainte. Le rituel du « Show & Tell » implique une exposition de soi à un âge où l'adolescent est en pleine construction identitaire. Cette exposition de soi est d'autant plus difficile qu'elle est effectuée en langue cible. Certains élèves rejettent ainsi ce rituel car il est perçu, inconsciemment, comme dangereux pour l'estime de soi.

A l'inverse, les rituels de début d'heure deviennent pour certains élèves une manière d'exister dans la classe. On peut citer le cas de M. M. a beaucoup de difficultés à s'exprimer à l'oral en anglais et a tendance à baisser les bras à la moindre difficulté. Cependant, elle fait partie des élèves qui demandent constamment à faire l'appel ou à écrire la date au tableau. Le caractère répétitif des rituels semble la rassurer. De plus, ses énoncés sont clairement audibles pendant les rituels en comparaison de ses interventions en classe. J'ai aussi constaté qu'elle participe de plus en plus lors des phases d'échanges en classe entière. C'est d'ailleurs le cas de trois autres élèves de la classe.

### iii. La communication non-verbale des élèves

#### *Ce que l'on observe*

Les regards des élèves sont souvent tournés vers moi. Cela a une incidence sur leurs mouvements corporels : les élèves se retournent sur leur chaise pour me regarder et ont donc le dos tourné à leurs camarades. Une intervention de ma part (verbale ou non-verbale) est nécessaire pour qu'ils établissent un contact visuel avec le reste de la classe.

### *Interprétation*

Les élèves ont tellement été habitués à dialoguer directement avec l'enseignant qu'ils ont du mal à prendre en compte le reste du groupe-classe. Même lorsqu'ils sont interrogés par un de leurs pairs, ils ne peuvent s'empêcher de se tourner vers moi pour s'assurer que leur réponse est correcte.

Par ailleurs, l'organisation de la salle en rangs d'oignon n'est pas propice aux échanges inter-élèves puisque ces derniers ont quasiment tous le dos tourné à leurs camarades. Etablir un contact visuel nécessite un effort supplémentaire puisque l'élève doit soit tourner la tête, soit se retourner complètement.

iv. Pistes de remédiation

Afin de rendre l'action des rituels plus efficace, il est préférable de les mettre en place dès le début d'année. A force de répétition, les structures à utiliser deviennent des automatismes, permettant ainsi à tous les élèves de participer. Néanmoins, on veillera à faire évoluer les rituels en cours d'année pour éviter toute forme de lassitude.

De plus, l'enseignant doit laisser les élèves décider qui va prendre part au rituel. On peut espérer que ces derniers seront plus enclins à participer s'ils sont désignés par leurs pairs étant donné que cette désignation ne sera pas perçue comme une contrainte institutionnelle. Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas intervenir pendant les rituels, ou limiter ses interventions à de la communication non-verbale.

En outre, une organisation de la salle en U influe sur la quantité et la qualité des échanges puisqu'elle permet à tous les élèves de se voir.

Enfin, l'enseignant doit noter sur un papier chaque intervention d'élève pendant la phase des rituels. Il valorise ensuite ces interventions en récapitulant oralement le nombre de « barres » ou « croix » obtenues pour chaque élève.

***b) Séquence interculturelle***

i. L'ouverture des élèves aux autres

*Ce que l'on observe*

Cette variable a été mesurée lors de l'activité finale au cours de laquelle les élèves ont échangé sur leur culture d'origine. Il s'agit d'une activité en deux étapes. Les élèves forment tout d'abord des binômes et se posent à tour de rôle des questions en lien avec l'enquête culturelle réalisée au sein de leur famille. Les informations recueillies sont consignées dans un tableau. Ces « fiches d'identité culturelle » sont ensuite récupérées et mélangées. Puis, on demande aux élèves de former quatre groupes de six. Chaque groupe pioche six fiches d'identité. Les

membres du groupe présentent alors l'un après l'autre la fiche qu'ils ont piochée à leurs camarades.

Les élèves étaient souvent intrigués par les éléments d'information inscrits sur les fiches. Trois ou quatre élèves ont demandé à se déplacer afin de poser des questions supplémentaires au camarade dont il présentait la fiche. Certains élèves ne prenaient même pas la peine de se déplacer et se posaient directement leurs questions d'un bout à l'autre de la salle (*X, you're really born in... ?!*) !

Par ailleurs, une majorité d'élèves échangeaient en anglais au sein des groupes.

#### *Interprétation*

Le but de l'activité – mieux connaître ses camarades de classe – a été une source motivationnelle importante pour les élèves. Les déplacements spontanés pour poser des questions à ses camarades sont un signe évident d'intérêt pour « l'autre ». D'ailleurs, le recours au tout-en-anglais prouve que les élèves étaient assez intéressés par l'activité pour faire l'effort de communiquer en langue cible. Bien sûr, un certain nombre de remarques étaient exprimées en français, en particulier lorsqu'un élève s'esclaffait suite à une information qu'il venait d'apprendre sur un camarade. Cela tend néanmoins à montrer qu'il était intrigué par sa découverte.

#### ii. Le nombre d'interventions spontanées

#### *Ce que l'on observe*

Cette séquence a été libératrice pour une élève d'origine étrangère, R. Il s'agit d'une élève originaire de Géorgie qui était plutôt effacée au premier trimestre (3 interventions seulement). Cependant, au cours de cette séquence, elle a constamment pris la parole. Elle cherchait à tout prix à faire comprendre à ses camarades que les stéréotypes peuvent être erronés et très blessants. Depuis, R. participe au minimum deux fois par cours (18 interventions au second trimestre, 26 interventions au troisième trimestre).

#### *Interprétation*

En ce qui concerne R., je suppose que le sujet de la séquence l'a tellement touchée qu'elle en a oublié son introversion. Ainsi, plus elle osait prendre la parole, plus elle se sentait à l'aise vis-à-vis à l'oral et plus elle participait. En outre, le cours d'anglais est sans doute l'un des rares moments où R. peut

pleinement communiquer avec ses camarades. Lors des différents conseils de classe, plusieurs professeurs ont souligné que sa maîtrise partielle du français est un obstacle à la communication dans les autres matières. Néanmoins, son niveau d'anglais lui permet amplement d'interagir avec ses camarades et d'exprimer son point de vue.

### iii. Les discours discriminants ou non des élèves

#### *Ce que l'on observe*

Afin de mesurer l'impact de cette séquence sur les préconceptions des élèves, je me suis intéressée à leurs réactions lors du visionnage de la vidéo sur l'apartheid en Afrique du Sud. Dans ce document, le journaliste cherche à savoir si l'apartheid a vraiment cessé en Afrique du Sud. Deux points de vue sont présentés : celui de Blancs Sud-africains et celui de Noirs Sud-Africains. Plusieurs élèves ont été choqués des propos tenus par certains Blancs Sud-Africains. L'un d'entre eux rétorque par exemple qu'il ne se mariera jamais avec une jeune femme noire. Dans une autre séquence, un Afrikaaner accuse Nelson Mandela d'être un terroriste. Les réactions des élèves ont été immédiates : « ça craint », « c'est n'importe quoi », « il est débile ». S'agissant de réactions à chaud, les élèves ont spontanément eu recours au français. Il a fallu les amener à reformuler leur propos dans un langage approprié en anglais.

La phase réflexive de fin de séquence n'a pas suscité autant de remarques spontanées. Lors de cette séance, j'ai demandé aux élèves de réfléchir à ce qu'ils avaient appris sur leurs camarades, sur d'autres cultures, ou sur les stéréotypes et leurs conséquences. Cependant, seuls trois élèves sont intervenus ; le reste de la classe est resté totalement muet. Par conséquent, l'activité a duré cinq minutes alors qu'elle était censée en durer quinze.

#### *Interprétation*

Les réactions des élèves lors du visionnage de la vidéo sur l'apartheid indiquent qu'ils ont conscience du caractère inapproprié de certains stéréotypes et préconceptions même s'ils n'en comprennent pas toujours la raison. Si j'avais mis en place cette séquence avec l'une de mes autres classes de seconde, j'aurais utilisé un document sur les conflits ethniques/culturels en France afin que les élèves se sentent plus concernés par le sujet. Les élèves de ces deux classes étant

ouverts d'esprit et participatifs, cela aurait engendré des discussions très intéressantes. Néanmoins, je craignais que les élèves de la 2<sup>nd</sup>10/11 ne se sentent pas assez à l'aise pour discuter d'un sujet aussi sensible. Il m'a donc semblé préférable de travailler sur l'Afrique du Sud afin de créer une distance géographique et émotionnelle avec le quotidien des élèves.

En ce qui concerne la phase réflexive, j'ai été très étonnée de la faible participation des élèves au vu de leurs interventions tout au long de la séquence. Mais il était sans doute trop ambitieux de leur demander de but en blanc de prendre du recul sur ce qu'ils avaient appris.

#### iv. Pistes de remédiation

Au niveau de la conception de la séquence, plusieurs remédiations peuvent être envisagées.

Tout d'abord, certains aspects de mon activité finale doivent être repensés. En effet, les parents des élèves franco-français ont eu du mal à répondre à l'enquête car ils ne savaient pas forcément comment définir leur culture et son évolution au cours du temps. De plus, les titres des catégories n'étaient pas toujours très bien formulés (ex : *characteristics of the parents's culture which have changed/evolved*). L'une des idées proposées par ma tutrice, Madame Delagrée, est de réorienter l'enquête sur les ressemblances et les différences entre la culture des parents et celle de leurs enfants (ex : *gap between the cultural values of your parents and your values, e.g.: going to church, dressing habits, autonomy, education...*).

Par ailleurs, lors de l'activité finale, il serait plus pertinent que je constitue moi-même les groupes afin de faire travailler ensemble des élèves qui se connaissent peu.

Il serait aussi intéressant que les élèves réalisent des exposés sur les différentes cultures au sein de la classe. Au cours de cette activité, les élèves originaires d'un même pays travailleraient ensemble à la réalisation d'un panneau d'affichage sur leur culture qu'ils présenteraient ensuite à leurs camarades.

Enfin, en ce qui concerne la phase réflexive, on peut envisager que les élèves échangent au préalable leurs idées au sein de petits groupes de travail. Pour mieux les guider, on peut leur fournir des titres ou des thématiques qui serviront de base

à la réflexion (ex : *what you have learnt about your classmates, what you have learnt about other cultures, etc.*). Suite à cela, les différents groupes s'interrogent afin de mettre en commun leurs idées.

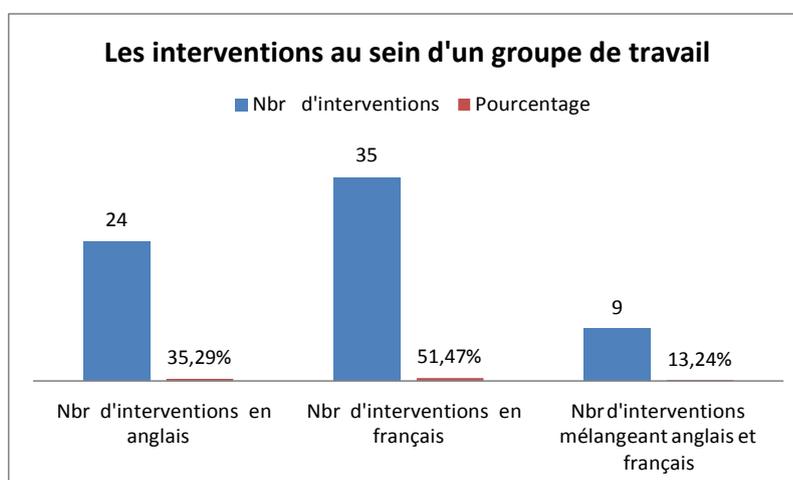
***Hypothèse de résolution n°2 : l'interdépendance pédagogique des travaux de groupe influe fortement sur la qualité et la quantité des interactions entre élèves***

***a) Méthode Jigsaw & méthode mosaïque***

- i. Le nombre d'interventions en anglais, en français ou le recours au « franglais » lors des échanges au sein du groupe

*Ce que l'on observe*

Lors d'une activité de compréhension écrite sur deux articles de presse, j'ai demandé aux élèves de former des groupes « d'experts » (4 élèves par groupe) suite à un travail effectué en binôme. Les élèves devaient d'abord mettre en commun leurs informations, puis trouver ensemble un titre pour chaque paragraphe de leur article. Un groupe d'élèves a accepté d'être enregistré pendant ce travail qui a duré un peu plus de huit minutes<sup>17</sup>. Le graphique ci-dessous répertorie les types d'intervention qui ont eu lieu pendant ces échanges.



On remarque que les interventions en français sont majoritaires puisqu'elles représentent 51.47% du nombre total d'interventions contre 35.29% pour les interventions en anglais. Les élèves ont par ailleurs assez peu recours au mélange anglais/français.

<sup>17</sup> La retranscription de ces échanges se trouve en Annexe 3

De plus, les élèves n'utilisent pas l'anglais dans les mêmes proportions. Le tableau ci-dessous montre que certains élèves utilisent autant le français que l'anglais (E., D., Lu.) tandis que d'autres s'expriment le plus souvent en français (Lé. et B.).

Type d'intervention	Lé. ♀	Lu. ♂	E. ♀	D. ♂	B. ♂	Total	Pourcentage
Nombre d'interventions en anglais	7	10	1	3	3	24	35,29%
Nombre d'interventions en français	13	7	1	5	9	35	51,47%
Nombre d'interventions mélangeant anglais et français	8	0	0	0	1	9	13,24%
Nombre d'interventions	28	17	2	8	13	68	100,00%

### *Interprétation*

La langue la plus utilisée lors des échanges en groupe reste le français. Le recours au français est souvent instinctif car les élèves ont l'habitude de fonctionner de la sorte dans les autres disciplines. Mais il y a aussi parfois un peu de « fainéantise » étant donné que parler en langue maternelle demande moins d'efforts et de concentration que parler en langue cible. Le niveau des élèves ne rentre d'ailleurs pas forcément en considération. Le groupe qui a été enregistré était constitué d'élèves avec un niveau B1, à l'exception de E. qui a un niveau A2. Ce ne sont donc pas des difficultés en termes de maîtrise de la langue qui ont fait obstacle au tout-en-anglais. De plus, lorsqu'on écoute l'enregistrement, on constate que les élèves font un effort pour parler en anglais quand je viens les aider mais retournent au français dès que je m'éloigne. On peut se demander si cet effet tend à se réduire lorsque les méthodes Jigsaw et mosaïque sont répétées plusieurs fois au cours d'un même trimestre.

#### ii. Le nombre d'interventions par élève au sein d'un groupe

### *Ce que l'on observe*

Type d'intervention	Lé. ♀	Lu. ♂	E. ♀	D. ♂	B. ♂	Total
Nombre d'interventions	28	17	2	8	13	68

Le tableau ci-dessus met bien en évidence que certains élèves participent plus que d'autres au sein du groupe. Ainsi, Lé. et Lu. sont responsables de la majorité des interventions au sein du groupe (45/68), Lé. étant celle qui intervient le plus souvent (28/68). Une élève est clairement en retrait, E., puisqu'elle n'intervient que deux fois sur l'ensemble de la discussion. On rappellera qu'E. fait partie des élèves considérés comme ayant des difficultés importantes dans la maîtrise de la langue.

### *Interprétation*

Le but des méthodes *Jigsaw* et mosaïque est d'augmenter le temps de parole de tous les élèves en permettant l'échange d'informations découvertes individuellement ou en binôme au sein de groupes de travail. Cependant, on constate que les élèves qui participent peu en classe entière ne participent pas nécessairement plus au sein des groupes. Pour rappel, E. fait partie de ces élèves qui interviennent à l'oral moins de 5 fois par trimestre. Etant donné que le changement de contexte n'a pas d'impact sur sa participation orale, il est probable que la cause de son mutisme soit une faible estime de soi.

Cela dit, le nombre total d'interventions (68) est bien supérieur à ce qu'il serait possible d'obtenir si le même travail était réalisé en classe entière. On notera aussi le déséquilibre (positif) du nombre d'interventions « élèves » comparé au nombre d'interventions « enseignant » : 68 interventions pour les élèves et 10 interventions pour l'enseignant. En effet, lors de ce type d'activités, le rôle de l'enseignant se limite à répondre aux questions des élèves et/ou à les orienter sur la bonne voie.

Par ailleurs, les travaux de groupe sont propices à la découverte de ses camarades. Le groupe enregistré mélangeait par exemple deux élèves de 2<sup>nd</sup>10 et trois élèves de 2<sup>nd</sup>11. Puisque la configuration des groupes évolue au cours de la séance (groupes de première génération / groupes d'experts / groupes de seconde génération), les élèves sont forcément amenés à travailler avec des personnes dont ils n'ont pas l'habitude.

#### iii. Les conflits au sein des groupes

##### *Ce que l'on observe*

Lors de l'analyse de la vidéo sur Ellis Island, des élèves d'un même groupe se sont disputés car deux d'entre eux n'avaient pas fait leur travail sérieusement. Pour rappel, les membres du groupe travaillaient sur des extraits différents de la vidéo. Lors de la phase de mise en commun, les élèves de ce groupe se sont rendu compte que deux de leurs camarades avaient répondu de façon très superficielle aux questions de la fiche de compréhension. Ils m'ont alors appelée, paniqués, car le compte-rendu était censé être évalué. Des reproches comme « Mais, Madame,

comment on va faire, il n'a rien fait. Moi je ne veux pas être pénalisé à cause de lui » ont été faits à l'encontre de ces deux élèves.

### *Interprétation*

Le défaut de ces deux méthodes est qu'elles requièrent que tous les élèves d'un même groupe s'investissent dans leur travail dans les mêmes proportions. Sauf que c'est rarement le cas. Aussi, un travail bâclé lors du travail individuel ou dans les groupes de première génération entrave nécessairement la suite des opérations. Cela peut générer des tensions au sein du groupe, surtout lorsqu'il ne s'agit pas de groupes d'affinité. En effet, les élèves seront plus compréhensibles vis-à-vis des écarts de leurs amis que de camarades avec qui ils sont moins proches.

#### iv. Pistes de remédiation

Une activité de réflexion sur les principes fondamentaux du travail de groupe doit être mise en œuvre dès le début d'année. L'objectif de ce travail est double. Tout d'abord, il permet aux élèves de verbaliser les comportements à adopter lorsqu'on travaille à plusieurs (que ce soit en groupe, dans la classe, au CDI, etc.). De plus, il amène les élèves à prendre conscience que le travail de groupe nécessite l'implication de tous. Par ailleurs, Christian Staquet (2007) maintient que des phases de rétroaction sont nécessaires pour que les élèves apprennent à gérer les multitudes de points de vue et d'idées ainsi que les conflits qui peuvent émerger lors des travaux de groupe. L'un des dispositifs mis en œuvre dans la classe cible a été la rédaction collective d'une « *Magna Carta of group-work* » en amont d'un travail de groupe. Les élèves réfléchissent d'abord en petits groupes aux règles à respecter lorsqu'on travaille à plusieurs. Puis, ils mettent en commun leurs idées et choisissent celles qu'ils souhaitent voir apparaître dans la charte. On peut aussi envisager qu'à l'issue d'une activité de groupe les élèves comparent les règles de la charte avec ce qui s'est passé au sein de leur groupe. S'ils constatent un écart, ils doivent cibler les règles non appliquées, expliciter les dysfonctionnements, et proposer des solutions de remédiation pour le prochain travail de groupe.

En outre, il est nécessaire d'amener les élèves à réfléchir aux outils langagiers leur permettant de demander de l'aide, d'exprimer une opinion, de régler un conflit, etc. en anglais. Grâce ce type de travail, on espère augmenter le nombre

d'interventions en anglais lors des échanges au sein des groupes. Le recours au tout-en-anglais peut aussi être facilité en désignant un élève « régulateur » dans chaque groupe. Le rôle de cet élève est d'assurer le bon fonctionnement du groupe : il réprimande gentiment ses camarades lorsqu'ils parlent en français (« *In English, please!* »), il s'assure que les consignes de travail sont respectées, il fait circuler la parole au sein du groupe, etc.

L'enseignant doit aussi veiller à ce que certaines conditions soient respectées lors de la mise en œuvre du travail coopératif. Ainsi, Brunot et Grosjean (1999) soutiennent que le cadre doit être clairement défini : le déroulement des différentes phases de l'activité doit être explicite (consignes, objectifs, temps, etc.) ; chaque élève du groupe doit savoir quels sont ses objectifs individuels et comment les atteindre ; la nature, l'objectif et la forme de la production commune doivent être identifiés par tous, etc. Si l'élève identifie clairement ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, son travail sera de meilleure qualité et il pourra ainsi plus facilement échanger avec ses camarades lors des phases de mise en commun.

***Hypothèse de résolution n°3 : la réduction du temps de parole du professeur influe de façon positive sur les interactions entre les élèves***

***a) La communication non-verbale***

- i. La compréhension et l'interprétation par les élèves des signes non-verbaux utilisés par le professeur

*Ce que l'on observe*

<b>Signes non-verbaux utilisés par l'enseignant</b>	<b>Fréquence d'utilisation par l'enseignant</b>	<b>Association au verbal</b>	<b>Interprétation par les élèves</b>
<i>Parler plus fort : paume levée vers le ciel</i>	Très fréquent	Non	Toujours compris par les élèves.
<i>Faire une phrase complète : mains qui s'étirent vers l'extérieur</i>	Peu fréquent	Souvent ( <i>make a sentence</i> )	Geste encore peu compris → nécessite de répéter le geste + communication verbale.
<i>Répéter : roulement des deux mains</i>	Très fréquent	Parfois ( <i>repeat</i> )	Plutôt bien compris par les élèves.

<i>Erreur de prononciation : pointer son oreille avec le doigt</i>	Peu fréquent	Parfois ( <i>Be careful, pronunciation</i> )	Plutôt bien compris par les élèves.
<i>Obtenir le silence : balayer la classe du regard</i>	Fréquent	Non	Plutôt bien compris par les élèves.

En se basant sur les données du tableau ci-dessus, on constate que la fréquence d'utilisation des signes non-verbaux par l'enseignant varie d'un signe à un autre. De manière générale, je recours assez fréquemment aux signes dont le sens est facilement interprétable par les élèves. A l'inverse, j'utilise plus rarement les signes avec une interprétation plus complexe.

Ces signes sont dans l'ensemble bien compris des élèves, à l'exception du signe utilisé pour les phrases complètes. Néanmoins, l'obtention du silence par le biais de la communication non-verbale ne fonctionne pas toujours. Dans certains cas, les bavardages recommencent cinq minutes après. L'opération est alors répétée plusieurs fois, mais cela ne suffit pas toujours. Parfois, à bout de patience, il m'arrive de sermonner les élèves ou de leur demander de faire le travail à l'écrit. Par ailleurs, la répétition a posé problème à certains élèves de cette classe. Pour montrer leur insatisfaction, ils se mettaient à soupirer dès qu'on leur demandait de répéter un énoncé.

Ces signes non-verbaux sont pour la plupart associés à de la communication verbale.

### *Interprétation*

La communication non-verbale est un moyen efficace de réduire le temps de parole de l'enseignant. Je l'utilise donc dorénavant pour tout ce qui concerne le « Classroom English ». A l'inverse, les élèves sont obligés de parler plus fort et plus distinctement étant donné que je ne répète plus à leur place.

La mise en place de la communication non-verbale nécessite au départ d'associer le geste à la parole afin que élèves fassent le lien entre signifiant et signifié. Puis, à force de répétition, la parole devient superflue. Néanmoins, j'ai encore du mal à me détacher des signes verbaux. Perdre ses mauvaises habitudes prend malheureusement beaucoup de temps !

De plus, certains signes non-verbaux sont trop obscurs pour les élèves. Deux raisons possibles à cela : 1) moins je recours à ces signes, moins les élèves ont

l'opportunité de les mémoriser ; 2) certains signes sont trop éloignés de leur signifié. Un exemple de signe qui pose problème est le signe de l'inversion avec les mains. J'utilise ce signe lorsque je souhaite qu'un élève échange la place de l'auxiliaire et du sujet dans une question, d'un nom et d'un adjectif dans un groupe nominal, etc. Même si l'élève comprend que deux éléments doivent être inversés, il a parfois du mal à trouver lesquels ! Je dois alors interroger un autre élève afin que ce dernier aide son camarade à corriger son énoncé.

Enfin, on note que la communication non-verbale a aussi ses limites, en particulier en ce qui concerne la gestion des bavardages. Dans certains cas, le recours au verbal est nécessaire pour canaliser les élèves et leur faire prendre conscience qu'ils vont trop loin. L'échec de la communication non-verbale dans ce type de situation dépend de plusieurs facteurs : du type de classe, de l'horaire, de l'intérêt pour l'activité, etc. Ainsi, les élèves de ma classe de 2<sup>nd</sup>2/3, composée en grande majorité de garçons, sont moins réceptifs à la communication non-verbale le jeudi de 17h à 18h !

#### ii. Pistes de remédiation

Pour que la communication non-verbale soit efficace, les signes non-verbaux doivent être utilisés dès le début d'année. De cette façon, les élèves se familiarisent rapidement avec ces signes et ils deviennent des automatismes. Je pense néanmoins qu'il faut limiter le nombre de signes utilisés (5 maximum) car on risque au sinon de perdre les élèves.

Le recours à la communication non-verbale nécessite aussi que l'enseignant fasse un effort sur soi. Il est en effet encore peu naturel pour nous d'abandonner la parole au profit des gestes et des mimiques.

Pour ce qui est des élèves qui ne veulent pas répéter les énoncés, l'une des solutions serait de recourir à l'humour. Lors de sa visite conseil, Madame Brownhall proposait par exemple d'aller dans le couloir et de demander à l'élève de parler assez fort pour qu'on l'entende.

Par ailleurs, afin de rendre plus explicites les gestes visant l'auto-correction grammaticale, il est nécessaire de travailler les points qui posent problème de façon récurrente (ex : le <-s> de la 3<sup>ème</sup> personne, l'ordre des mots dans les questions...) dès le début d'année. Ce travail peut prendre la forme de petites

activités réalisées en classe entière ou en groupe. Lors de ces activités, on tâchera de mettre en évidence le lien entre le point de grammaire étudié (ex : le <-s> de la 3<sup>ème</sup> personne) et le signe choisi par l'enseignant (ex : le signe « 3 » avec la main).

### ***b) Les échanges inter-élèves en classe entière***

#### ***i. Les interventions des élèves***

##### *Ce que l'on observe*

Les données utilisées ici sont basées sur l'enregistrement d'une phase d'inter-correction. En amont, les élèves devaient remplir un tableau récapitulant les principaux éléments d'un meurtre présenté dans un article de presse. Je donnais ensuite la consigne suivante : *Correction. Each group asks questions to the other group to fill the last grid.* Cette phase d'inter-correction a duré dix minutes.

Le tableau ci-dessous détaille la nature des interventions des élèves au cours de cette phase d'inter-correction.

Interventions orales	Nombre d'interventions	Interventions spontanées	Interventions sollicités
Nbr d'interventions élèves	36	17	19

On constate que le nombre d'interventions spontanées et le nombre d'interventions sollicitées sont plus au moins égaux. Les interventions spontanées correspondent aux interventions d'élèves qui ont levé la main pour être interrogés. A l'inverse, les interventions sollicités font suite à une demande de répétition, d'éclaircissement, ou d'actions à réaliser (ex : *Ask the class if they agree*).

Lors de cette phase d'échanges, j'ai noté que les élèves avaient tendance à n'interroger que leurs camarades volontaires. Par conséquent, ce sont toujours les mêmes élèves qui participent (environ huit élèves). On note d'ailleurs qu'il s'agit souvent d'élèves avec un niveau B1/B1<sup>+</sup> en expression orale.

##### *Interprétation*

Le nombre élevé d'interventions sollicitées tend à montrer que les élèves ne sont pas encore prêts à prendre entièrement en charge les phases d'inter correction. En effet, la plupart des interventions sollicitées résultent d'une intervention de ma part, soit pour leur demander de répéter plus fort, soit pour qu'ils demandent au reste de la classe « *Do you agree?* ». Néanmoins, on remarque que ces demandes sont souvent précédées d'une intervention spontanée. Ainsi, je ne suis pas obligée de désigner des volontaires pour que les échanges

aient lieu. Néanmoins, il a été noté que les échanges se limitent pour l’instant à un petit groupe de huit élèves. Il faudra petit à petit amener tous les élèves à participer.

ii. Les raisons de ces interventions

*Ce que l’on observe*

Enoncés non audibles	Demande de répétition pour audibilité	Demande d'éclaircissement (définir un mot, épeller un mot)
4	3	4

Sur 36 interventions « élèves », 4 étaient complètement inaudibles. Pour 3 d’entre elles il y a eu une demande de répétition formulée par un autre élève de la classe. J’ai dû solliciter l’une de ces demandes de répétition car un élève avait formulé son incompréhension en français (« je n’ai rien compris ») et n’osait pas (ou ne voulait pas) demander à son camarade de répéter.

On constate que les élèves s’interpellent assez peu lorsqu’ils ne connaissent pas un mot ou ne savent pas l’écrire. Cependant, l’activité ne se prêtait guère à ce type d’échanges étant donné que tous les élèves avaient les mêmes informations. Les demandes d’éclaircissement concernaient seulement l’élève qui prenait la trace écrite au tableau. Elle a demandé trois fois à ses camarades de lui épeler un mot et une fois d’explicitier une réponse car elle ne comprenait pas ce qu’elle devait écrire.

*Interprétation*

Ce type d’échanges a deux objectifs : 1) il favorise l’entraide et la coopération au sein du groupe-classe ; 2) il permet à tous les élèves d’intervenir en anglais. En effet, certains énoncés simples comme “*Can you repeat please?*”, “*Can you spell the word?*”, “*Can you explain what it means?*” sont à la portée de tous.

Il a été mentionné précédemment que les élèves n’apprécient pas toujours de répéter leur énoncé. Dans certains cas, les énoncés continuent d’être inaudibles même après avoir été répétés. Cela s’est produit une fois lors de cette activité. La demande de répétition a alors été réitérée et l’élève a fait un effort pour parler plus distinctement. Mais il arrive à certains élèves de soupirer lorsqu’on leur demande de répéter leur énoncé une seconde fois. Par ailleurs, le reste de la classe n’apprécie pas forcément lorsqu’un élève inattentif leur demande de répéter un

énoncé. Lors d'une séance au mois de mars, il a fallu gérer une petite altercation entre deux élèves car l'une d'entre elle refusait de répéter pour une camarade qui ne l'avait pas écoutée.

### iii. Les interventions de l'enseignant

*Ce que l'on observe*

Interventions orales	Nombre d'interventions	Pourcentage
Nbr d'interventions élèves	36	61,02%
Nbr d'interventions enseignant	23	38,98%
Total	59	100,00%

61.02% des interventions lors de la phase d'inter-correction sont pris en charge par les élèves contre 38.98% par l'enseignant.

#### *Interprétation*

Mon temps de parole est encore trop important. A court terme, il faudrait que je limite mes interventions à 30% des interventions globales. A moyen terme, on peut espérer que mes interventions ne représenteront plus que 20%, voire idéalement 10%, du total des interventions.

Plusieurs raisons peuvent expliquer un temps de parole aussi élevé. En premier lieu, les élèves ont tendance à s'adresser directement à moi plutôt qu'à la personne qui les a interrogés. J'interviens alors verbalement pour leur demander de regarder leur camarade. De plus, j'ai recours à des signes verbaux lorsque je veux amener les élèves à complexifier leurs énoncés.

Cependant, le nombre d'interventions « élève » est bien plus élevé que si cette activité avait été réalisée en « frontale » avec l'enseignant posant lui-même les questions aux élèves. L'inter-correction permet aux élèves de prendre en charge des énoncés qui sont habituellement du ressort du professeur. Le nombre d'élèves actifs au cours de cette activité est par conséquent plus important. Le fait que les élèves se désignent entre eux est aussi plus efficace car ces derniers sont plus enclins à participer lorsqu'ils sont désignés par leurs pairs. Par ailleurs, les échanges inter-élèves favorisent le développement d'une attitude responsable : les élèves sont obligés de s'écouter les uns les autres, de parler distinctement, de faire attention à leur prononciation et à la construction de leurs énoncés, etc. Ces efforts sont nécessaires pour s'assurer que leurs propos soient compris par l'ensemble de la classe.

#### iv. Pistes de remédiation

Une des solutions pour favoriser les échanges inter-élèves est que je me mette plus en retrait. Lors des activités d'inter-questionnement/inter-correction, je dois absolument rester au fond de la classe, derrière les élèves. Je dois aussi utiliser la parole avec plus de parcimonie. Si je veux faire complexifier un énoncé, il suffit d'associer quelques mots à un signe non-verbal (ex : *link the two sentences* + les mains qui s'entrelacent). Une fois que l'élève interrogé a modifié son énoncé, il demande à l'un de ses camarades de le répéter. Cet élève désigne ensuite un autre camarade assis loin de lui et lui demande de répéter. L'objectif est de « rendre la main » le plus vite possible aux élèves.

Comme pour les travaux de groupe, il est nécessaire que les élèves comprennent que le respect, l'écoute et la bienveillance sont les clés d'une collaboration efficace. Alain Baudruit (2007) rappelle d'ailleurs que le travail collaboratif ne peut fonctionner que lorsque les élèves se considèrent comme égaux. Il est donc important que chacun ait le sentiment que sa parole est respectée par les autres. L'une des idées proposées par Christian Staquet (2007) est de travailler les « habilités coopératives prioritaires » (comme « se respecter ») afin que les élèves prennent du recul sur les comportements à adopter lorsqu'on travaille à plusieurs. Il serait d'ailleurs intéressant de mettre en place cette activité après une phase d'inter-questionnement qui a échoué car les élèves seraient alors en mesure de baser leur réflexion sur du concret.

## Conclusion

---

Tout au long de ce mémoire, nous avons cherché à démontrer que les interactions et la coopération entre élèves dans un cours de langues sont dépendantes de la cohésion du groupe-classe, du cadre de travail, et des relations « enseignant-élèves » et « élève(s)-élève(s) ».

Il apparaît que l'interaction et la coopération sont particulièrement difficiles à mettre en place au lycée. Les jeunes lycéens sont des adolescents en pleine construction identitaire qui accordent beaucoup d'importance au jugement et au regard de l'autre. C'est là toute la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère puisque parler en langue cible implique une exposition de soi. Pour oser prendre la parole à l'oral, il est de ce fait primordial que les élèves aient confiance en eux et en leurs pairs. Cela passe par la mise en place d'activités propices à la participation orale (les rituels, le rebrassage, l'inter-correction, etc.) et la découverte de l'autre (parler de ses hobbies, de sa culture, etc.). Mais cela nécessite aussi de définir des règles communes garantissant à chacun l'écoute, la bienveillance et le respect de son identité et de ses points de vue.

En outre, il existe un certain nombre de leviers pédagogiques permettant à l'enseignant de stimuler les interactions entre élèves. Les travaux de groupe basés sur l'interdépendance des résultats et des moyens en sont un bon exemple.

Enfin, une remise en cause de la relation de dépendance « enseignant-élève(s) » est nécessaire pour que l'interaction et la coopération entre élèves soient efficaces. Autrement dit, l'enseignant doit accepter de se mettre en retrait et de diminuer son temps de parole. Cela implique de recourir à la communication non-verbale et de déléguer certaines activités ou parties du cours aux élèves.

La rédaction de ce mémoire professionnel m'a permis de prendre du recul sur certains aspects de ma pratique professionnelle que je pensais pourtant maîtriser. Suite à la visite conseil de Madame Brownhall, il est apparu évident que mes difficultés à faire interagir les élèves sont en partie liées à mon désir inconscient de vouloir contrôler chaque aspect de mon cours. J'ai fait quelques progrès depuis le début d'année puisque je veille maintenant à ce que chacune de mes séances comporte des phases d'échanges inter-élèves. Néanmoins, j'ai encore du mal à

passer de la théorie à la pratique. Cela est d'autant plus vrai avec la classe cible où les élèves sont plutôt passifs. Depuis la visite conseil, j'essaye de me mettre en retrait physiquement, de moins parler, de laisser les élèves s'inter-corriger, etc. Les résultats sont probants dans mes deux autres classes de seconde où les élèves sont très actifs. Mais les résultats sont plus mitigés en ce qui concerne la classe cible. J'espère que les pistes de remédiation proposées dans ce mémoire m'aideront, petit à petit, à m'effacer et à laisser plus de place aux élèves.

Par ailleurs, il faut que je prenne le temps de discuter avec les élèves des règles de fonctionnement au sein de la classe avant de mettre en œuvre des activités trop ambitieuses. Ces règles doivent être négociées collectivement avec les élèves dès le début d'année. Je dois aussi veiller à travailler le « Classroom English » dès le mois de septembre afin que les élèves se familiarisent au plus vite avec les outils leur permettant d'échanger entre eux.

Néanmoins, ce mémoire a aussi mis en exergue des aspects plus positifs de ma pratique professionnelle, comme l'intérêt que je porte à l'épanouissement scolaire et personnel de mes élèves. En tant qu'enseignante de langue, je me suis rapidement rendu compte que le bien-être des élèves – le fait de se sentir en sécurité au sein du groupe-classe – est essentiel. Sans cela, la communication est impossible. Par conséquent, j'adopte une attitude bienveillante envers les élèves : je valorise leurs interventions, je ne stigmatise pas leurs erreurs et j'accorde la même attention à chacun d'entre eux. Je cherche aussi à les responsabiliser par le biais de l'appel, de la distribution des photocopies, de la prise en charge de la trace écrite afin de leur montrer que j'ai confiance en eux.

En conclusion, la promotion de l'interaction et la coopération entre élèves – recommandées par les programmes de l'Education Nationale et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – est à la portée de tout enseignant. Il suffit d'être prêt à remettre en cause ses pratiques et de persévérer. Cela est très encourageant pour nous, jeunes enseignants qui débutons notre de carrière, de savoir qu'il existe des moyens d'action à notre portée et que tout n'est pas nécessairement question d'expérience.

## Bibliographie

---

- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner: analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris: Hachette Livre.
- Brunot, R., & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Chalvin, M. J. (1994). *Prévenir conflits et violence*. Nathan pédagogie .
- Cicurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*. Aile.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Chroniques sociales, Les presses de l'université Laval .
- Manaa, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies Algérie n°4*, pp. 209-216.
- Peeters. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. De Boeck.
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*.
- Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère: Pourquoi? Comment?* Lyon: Chronique Sociale.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (éd. première édition). Québec, Canada: De boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Canada: De boeck.

## Sitographie

---

- Baudruit, A. (2007). *Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*. Récupéré sur CAIRN: <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>
- Bourgalet, A. (2012, Octobre). *Entraînement à la production orale*. Récupéré sur Site de l'académie de Caen: <http://lettres-anglais.discip.ac-caen.fr/spip.php?rubrique50>
- Cavet, A. (2009, Novembre). *"Quelle vie scolaire pour les élèves?" Dossier d'actualité n°49*. Récupéré sur Institut français de l'éducation: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=49&lang=fr>
- Ceci, J. F. (2014, Février). *Comment améliorer la participation orale en classe?* Récupéré sur Educavox: <http://www.educavox.fr/formation/analyse/comment-ameliorer-la-participation-orale-en-classe>
- Lepez, B. (2004). *Apprentissage des langues et des cultures et construction identitaire*. Récupéré sur Biennale de l'Education et de la Formation: <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7175.pdf>
- Manescau, G. (2013, Août). *Rituels de début de cours et activités orales*. Récupéré sur Site de l'académie de Versailles: <http://www.anglais.ac-versailles.fr/spip.php?article343>
- Sauneron, S. (2013, Janvier). *Favoriser le bien être des élèves, condition de la réussite éducative (Note d'analyse 313)*. Récupéré sur Archives du centre d'analyse stratégique: <http://archives.strategie.gouv.fr/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A91%C3%A8ves-NA313>

# Annexes

---

## ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

### 1. Le climat de la classe

Comment vous sentez-vous lorsque vous venez en cours d'anglais ?

.....  
.....

Est-ce que le jugement de vos camarades vous empêche de participer en classe ?

.....  
.....

Aimez-vous travailler en groupe ? Trouvez-vous cela plus motivant que de travailler seul ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

### 2. Le travail en classe

Est-ce que les supports proposés par l'enseignante sont assez motivants ?

.....  
.....

Est-ce que les activités proposées par l'enseignante sont assez variées et interactives ?

.....  
.....

Vous arrive-t-il de vous ennuyer pendant le cours ? Quelle en est la raison ?

.....  
.....  
.....

Avez-vous des propositions à faire pour rendre le cours plus dynamique et motivant ?

.....  
.....  
.....

### 3. L'enseignante

L'enseignante arrive-t-elle à rendre le cours vivant et dynamique ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Est-ce qu'elle contribue à créer un cadre de travail agréable ?

.....  
.....  
.....

### 4. Pour finir

Point(s) positif(s) du cours d'anglais :

Point(s) négatif(s) du cours d'anglais :

## ANNEXE 2 : SEQUENCE INTERCULTURELLE

# Séquence interculturelle

⇒ Unit 4: Better understand each other's culture

### **Séance 1 : faire émerger les stéréotypes des élèves sur d'autres cultures (1h)**

⇒ Diviser la classe en 6 groupes de 4. On donne un nom de nationalité à chaque groupe (cf. découper fiche): *Italian, Spanish, British Russian, German, American*. Faire attention à ce que les groupes ne sachent pas sur quelle nationalité travaillent les autres.

La consigne est la suivante : sur une feuille de brouillon les élèves doivent écrire tous les mots qui leur viennent à l'esprit concernant la culture du peuple concerné. **(6min)**

→ *Form 6 groups of 4. You have a paper with the name of a nationality written on it. Don't show your paper to the other groups. Write all the words that come to mind in relation to this nationality.*

⇒ Puis un membre de chaque groupe présente la liste de mots au reste de la classe sans donner la nationalité attribuée. Les autres élèves essaient de deviner de la nationalité. Les élèves notent les mots proposés dans un tableau. **(10min)**

→ *Present your list of words to the class. The rest of the class takes notes of the presentation in this grid. At the end of the presentation, raise your hand if you have guessed which nationality it is.*

⇒ Vidéo : *The Stereotypical American*. **(30min)**

Objectif : faire comprendre aux élèves que l'on a des préjugés sur certaines nationalités.

1) Faire réfléchir les élèves sur le titre de la vidéo. **(10min)**

→ *The title of the video is "The Stereotypical American".*

*What is a stereotype?*

- *Definition Oxford Dictionary: "a fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing, but which is often not true in reality".*
- *A false / unfair / biased (/ˈbɑɪəst/) representation of reality.*
- *Deeply-rooted representation = difficult to change it.*

→ *Can you make hypotheses about the stereotypes that will be mentioned?*

2) Remplir la grille de compréhension: **(20min)**

- (0.00 – 0.17) Définir la situation d'énonciation.
- Lister les stéréotypes et la façon dont ce stéréotype est représenté dans la vidéo. (cf. Grille de compréhension).

## Séance 2: réflexion sur les stéréotypes

⇒ Rebrassage de ce qui a été fait lors de la séance précédente + réflexion sur le concept de « stéréotype ». **(25min)**

On posera les questions suivantes pour orienter les élèves :

- *During the guessing game why was it so easy for you to guess the nationality attributed to the different groups?* [French people, as any other ethnic group, have preconceived ideas about the features / attributes / specificities of each cultural group; sometimes these preconceptions are misconceptions, meaning that they are not true / accurate]
- *What is the message conveyed by the video The Stereotypical American? Do you remember what it says at the very end?* [That these stereotypes are not true, or only apply to a small minority of American people]

Pour aller plus loin on demandera aux élèves de réfléchir aux questions suivantes :

- *Why do we create stereotypes about other peoples' culture?* [To differentiate ourselves from other ethnic groups / as a way to negotiate our identity; because we are afraid of what is different]
- *What are the consequences of these stereotypes on the relationships between people?* [Misunderstanding between people, disdain, or worse hatred]

On pourra ensuite demander aux élèves de citer des stéréotypes sur les français avec lesquels ils ne sont pas d'accord → *a stereotype about French people / why I disagree* (cf. create chart) → *grumpy, never satisfied, rude (= not being polite), they cook well, they are always on strike...*

⇒ Rédiger une trace écrite.

⇒ CO : le cas de l'Afrique du Sud

1) A partir des connaissances partagées les élèves essayent de faire émerger ce que le concept « d'apartheid » signifie. Pour cela leur projeter l'image montrant un panneau signalétique « white area ». **(10min)**

Prononciation en anglais : /ə'pɑ:tɑɪt/

Possibles définitions :

- *Oxford Dictionary: "the former political system in South Africa in which only white people had full political rights and other people, especially black people, were forced to live away from white people, go to separate schools, etc."*
- *Separation / divide between black people and white people; racial segregation; white and black people were segregated (/ˈsegrɪgeɪtɪd/) into different parts of town, different schools, facilities, etc.*
- *Political, economic and social powers in the hands of the white minority.*
- *Nelson Mandela's fight to redress the wrong done to black people.*

2) CO: Will South Africa ever recover from Apartheid?

→ <https://www.youtube.com/watch?v=qtJidjdDaOs>

Etapes de la CO :

a. 0.00-0.30 = contexte / situation d'énonciation.

b. 0.06-0.57 = lister les questions / réponses / groupes ethniques.

→ *What conclusions can we draw concerning the end of Apartheid in South Africa.*

- c. 0.57-1.10 = questions auxquelles le journaliste souhaite répondre dans le documentaire.
- d. 1.10-1.49 = opinions sur Mandela et Verwoerd.
- e. 1.50-fin = présentation de Hendrik Verwoerd.

**Devoirs** : réaliser l'enquête au sein de sa famille (polycopié à distribuer).

### **Séance 3 : apprendre à se connaître afin d'éviter les stéréotypes**

⇒ Fin de la CO sur l'Afrique du Sud : étapes c), d), e). **(15min)**

⇒ Pause réflexive : **(10min)**

- *Based on what you saw what consequences do stereotypes have on everyday life in South Africa?*
- Projeter l'image caricaturale (*cartoon*): *What kind of document is it? What message does it convey? What is the new form of Apartheid in South Africa?*

⇒ Noter la trace écrite des élèves (deux ou trois phrases maximum).

⇒ Enquête

En amont de la séance les élèves réalisent une enquête dans leur entourage.

En binôme : les élèves se présentent à tour de rôle. Un élève interroge son camarade et prend des notes sur une fiche-synthèse (cf. polycopié). La fiche-synthèse doit seulement contenir des mots clés. **(15min)**

→ *Take out the survey about your cultural background. Pairwork. One of you asks questions to the other and fills in this grid. Then you reverse the roles. Be careful: **don't write full sentences in the grid, only the most important words.***

### **Séance 4 : apprendre à se connaître et réflexion sur cette mini-séquence**

⇒ Mise en commun des fiches synthèses et présentation **(30min)**

Les élèves forment 4 groupes de 6 → **préférable que l'enseignant fasse les groupes afin que les élèves travaillent avec des camarades dont ils n'ont pas l'habitude.**

On récupère toutes les fiches synthèses et on les met dans une boîte. Chaque membre du groupe pioche une fiche-synthèse. Il présente ensuite la personne au reste du groupe (faire des phrases complètes). L'enseignant commence afin de donner un modèle. Chaque membre du groupe est chargé de prendre des notes dans un tableau récapitulatif (cf. polycopié) : place of birth (pupil + parents) ; characteristics of the parents' culture ; characteristics that have been passed on.

→ *Last time you learnt some information about the cultural background of one of your classmates. Today you're going to discover the cultural background of other classmates. Form groups of 6. Each member of the group draws one information sheet from the pile. Present the information written on the sheet to the other members of the group. One member of the group takes notes of the presentation in this grid.*

⇒ Réflexion sur ce qui a été vu au cours de cette séquence. **(15min)**

Questions pour nourrir la réflexion :

- ❖ What have you learnt about each other?
  - Were there cultural characteristics about your classmates that surprised you?
  - Have your representations about certain cultures changed? Did you have erroneous stereotypes about some cultures?
- ❖ Is this unit helping you to shed a new light / see differently relations between individuals?
- ❖ What can be done to avoid stereotypes?

## ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTION DES ECHANGES AU SEIN D'UN GROUPE DE TRAVAIL

(Les mots / groupes de mots entre guillemets et en italique sont en anglais)

1. Lé : Find one title for one paragraph.
2. Lu: The first paragraph...?
3. Lé : Si vous voulez participer, allez-y, je vous écoute, parole libre.
4. Lé : Bon le premier, ça raconte quoi ?
5. D : L'introduction.
6. Lé : « *Introduction* » ce n'est pas un titre qui donne envie de lire le truc.
7. Lé : C'est la sentence.
8. B : On peut mettre « *sentence* ».
9. Lé : C'est la présentation des faits, genre il présente un peu ce qui va arriver à Lee Boyd Malvo. « L'histoire de Malvo », non ?
10. Lu : Comment on dit « les faits » ?
11. D : Ah les « faits » !
12. Lu : Comment on dit les « faits » ? (à une élève dans un autre groupe, M.) / M. : « *fact* ».
13. Lu : Thank you
14. Lé : Donc du coup on met quoi ? L'introduction de son idée, de son...
15. Lu : « *Facts* ».
16. Lé : Du quoi on met quoi ? Présentation des faits ?
17. B : Mais il présente pas trop.
18. Lu : Ils introduisent tout.
19. B : Ils ne disent pas ce qu'il a fait.
20. Lé : C'est dur à trouver un titre. Ça ne sert un peu à rien, il y a trop de paragraphes.
21. Lu (à moi) : What is Chesapeake?
22. Moi : Chesapeake is a place.
23. Moi : What does the journalist do?
24. Lu: Facts.
25. Moi: Yes, exactly. So if you have to use a verb. The journalist... the facts.
26. D: Presenting the facts.
27. Moi: Exactly. Presenting the facts. Very good. You see: short titles. Now, second paragraph. What does he do?
28. Lu: It's the description of the murderer.
29. Lé: Before the judgement.
30. Moi: You're right. I think Léonie, for you, it'll work better for the third paragraph. But in the second, it's the description, not of the sentence, but...
31. Lu: ...of the murderer.

32. Moi: Exactly. And who is the murderer?
33. Lu: Lee Boyd Malvo.
34. Moi: Ok so what title can you put then?
35. Lu: The description of Malvo.
36. Moi: Perfect.
37. Lé: After is the presentation of before the judgement.
38. Moi: In fact it's not so much the judgement. I'm sorry I made a mistake. What is he describing in the third paragraph?
39. Lu: The judge.
40. B: Action of the murder.
41. D: What?
42. B: Action of the murder.
43. Lé: Murder or murderer?
44. B: Murder.
45. Moi: You see short titles. [Je pars]
46. Lé: Ok. Donc après. Après c'est le « *judgement* ». Le « *judgement of Malvo* ».
47. Lé : (lit) « *Family members...* ». « *Presentation of the members of family...* ». Non je ne sais pas.
48. B: En fait c'est le choix des familles.
49. Lé : « *The choice of the family* ».
50. D: Ouais.
51. B : Non c'est plutôt ce qu'ils en pensent, les réactions du jugement.
52. Lé : « *The reactions after the judgement...* par les familles ». Mais je ne sais pas comment on dit.
53. Lu : Mais ce n'est pas ça.
54. B : C'est « *by* ».
55. Lé : « ... *by the family* », non ? Mais si, c'est ce qu'elles disent après le jugement, ce qu'elles en pensent.
56. Lu : [on parle de ce paragraphe ?]
57. B / Lé : Non on est là.
58. Lu : Mais vous avez déjà fait ça ?
59. Lé : On a déjà fait tout ça.
60. Lu : Celui-là vous l'avez fait.
61. Lé : Bhein oui. C'est le « *judgement of Malvo* ». Du coup on met quoi ?
62. E : « *Reactions of the family* ».
63. Lé: « *Sentence final of Malvo* », non? Après, le petit [paragraphe] là?
64. B : Euh ouais.
65. D : C'est quoi ça ?
66. Lé : « *Reaction of the family* ».
67. Lé : (lit) « Malvo – at the time of the killing – remember ». On met quoi?
68. B : Ce que tu as dit c'était bien, non ?

69. Lé : « *Sentence finale* » ?
70. Lé : Ce n'est pas « finally » où un truc comme ça ?
71. D : Je ne sais pas.
72. Lé : Je n'ai pas compris ce paragraphe. C'est quoi du coup ?
73. B : Là ils disent en gros que Malvo aurait dû recevoir la peine de mort ou je sais pas quoi.
74. D : « *Reaction* » ?
75. Lé : « *Reaction after the judgement by the judge* », non ? Je ne sais pas.
76. E : L'opinion peut-être du juge non ?
77. Lé : Ouais. L'opinion personnelle du juge.
78. Lé : Ça sonne.

## Résumé

---

Depuis l'adoption de l'approche communicative par les programmes nationaux, l'enseignement des langues cherche à rendre explicite le lien entre outils langagiers et besoins langagiers. Autrement dit, c'est la fonction sociale de la langue – communiquer pour réaliser une tâche sociale – qui est privilégiée. De ce fait, il n'est pas étonnant que l'interaction et les stratégies de coopération qu'elle implique prennent une place de plus en plus importante dans les textes officiels et la recherche didactique.

Néanmoins, l'interaction et la coopération ne sont pas si simples à mettre en place en contexte scolaire. Les apports de la recherche montrent en effet que le climat de classe, le cadre de travail et la négociation de la relation « enseignant-élève(s) » influent sur les échanges au sein d'une classe. Afin de mesurer l'impact de ces différents facteurs, ce mémoire se focalise sur une classe de seconde dans laquelle les élèves sont passifs et interagissent peu entre eux.

Suite aux observations sur le terrain et aux lectures effectuées, on émet l'hypothèse qu'il existe une corrélation entre la mise en place d'un cadre de travail sécurisant, solidaire et coopératif et la quantité et la qualité des interactions entre élèves. Afin de vérifier ce postulat, j'ai tout d'abord cherché à montrer le lien entre l'instauration d'un climat de confiance et la spontanéité de la prise de parole des élèves. Je me suis ensuite intéressée à l'interdépendance pédagogique des travaux de groupe et à son influence sur la quantité et la qualité des interactions entre élèves. Enfin, j'ai tâché de démontrer que la réduction du temps de parole de l'enseignant a un impact positif sur les échanges au sein du groupe-classe.

*Since the adoption of the communicative approach in French national curriculum, foreign language teaching makes explicit the relation between linguistic tools and language needs. Indeed, the social function of language – especially its role as a communicative medium – is now seen as the priority in the learning-acquisition process. Therefore, it is not surprising that interaction and the cooperative strategies it implies are more and more referred to in official texts and in the field of didactic research.*

*However, interaction and cooperation are not so easy to put in place in foreign-language classrooms. Research shows that relations between the pupils, the working environment, as well as the re-definition of the “teacher-pupil(s)” relationship influence the way pupils interact with one another. To measure the impact of these various factors, this dissertation focuses on a class of “seconde” in which pupils are passive observers and hardly exchange with one another.*

*Based on my observations on the field and on my readings, I have become convinced that there is a correlation between the creation of a reassuring, friendly and cooperative working environment and the quantity and quality of pupils’ interactions. In an attempt to verify this assumption, I have formulated three hypotheses. Firstly, there is a link between the establishment of a climate of trust and the spontaneity of pupils’ speaking. Secondly, the pedagogical interdependence of group-work has an influence on the quantity and quality of pupils’ interactions. Thirdly, the decrease in the teacher’s speaking time has a positive impact on the way pupils interact with one another.*

**Mots clés** : enseignement de l’anglais – lycée / 2<sup>nd</sup> – climat de classe – cadre de travail – effacement du professeur.